Enseñar el juego y jugar la enseñanza

Patricia M. Sarlé

PRÓLOGO

Jugar... enseñar... poner en suspenso algunas hipótesis que hemos construido; identificar situaciones de la vida cotidiana de los jardines de infantes; adentrarse en la lógica de un universo consistente y rico, puede resultar una suerte de "expedición de turismo de aventura" –con guía incluido–.

Ésta es la aventura a la que invita este texto. Al final del recorrido, uno toma conciencia de que "se siente una persona diferente de la que inició el viaje". Se siente progresivamente sorprendido, atrapado, fortalecido. Siente que "el norte" resulta tangible. Resulta un "buen norte". Valió la pena el recorrido. Ha sido un gusto.

Una aventura que conjuga pasión, conocimiento, orden...

Quizás por todo esto me ha resultado sumamente placentera la lectura de este tercer libro de Patricia Sarlé, y prologarlo es una forma de ofrecer a sus lectores "un mapa de ruta" que invite a compartir la aventura de poner entre paréntesis lo conocido y a atreverse a nombrar de otra forma los caminos tantas veces recorridos, descubriendo las particularidades que en esta oportunidad se ofrecen como pistas para comprender las relaciones entre juego y enseñanza.

Para esto, la autora construye y pone a disposición del lector una transgresora geografía del campo lúdico, en la que progresivamente hace su aporte para consolidar una Pedagogía del Juego. También ofrece fundamentos, explicaciones, caracterizaciones, rasgos, pistas, claves, que avan-

zan hacia una didáctica para la educación infantil, despojada esta vez del sesgo técnico, propio de las producciones de los últimos años.

Sin lugar a dudas, el tratamiento del juego constituye uno de los paradigmas fundantes –y vigentes– del campo de la educación infantil. Desde las primeras expresiones de los denominados precursores de la educación inicial (Froebel, Montessori, Decroly), el juego es situado en un lugar de privilegio, en relación con la educación de los niños.

Sin embargo, a pesar del protagonismo adjudicado al juego y al extenso recorrido efectuado a través de múltiples teorizaciones –provenientes de disciplinas, enfoques, autores diferentes–, en los tratamientos empíricos y en las prácticas de enseñanza de los jardines de infantes se identifican aún vastos espacios vacíos, zonas oscuras, territorios difusos, ambiguos, perspectivas polémicas. Otros, "aparentemente" antagónicos y hasta contradictorios.

La autora, a través de las investigaciones que llevó a cabo en sus tesis de maestría y doctoral (UBA), ha tomado la posta del estado del arte, produciendo teoría, compilando, contrastando, logrando síntesis superadoras. En la presente obra, retrabaja inferencias, ejemplos y categorías conceptuales que tienen por sustento 448 situaciones de sala, comparando prácticas de enseñanza y juego en Buenos Aires y en Santiago de Chile.

En este recorrido, deconstruye y construye, propone pistas y claves que pueden acompañar el despliegue de la mediación docente en contextos formales de aprendizaje. Seguramente, su faceta de profesora en la formación de docentes de educación inicial, ha contribuido, como una suerte de motor, para sensibilizarla y ayuda a captar el sentido profundo de la tarea que ha llevado a cabo. Tal vez, le ha abierto las puertas al "empedrado" tanto de las escuelas infantiles –y al intercambio con niños, con docentes–, como al de las instituciones formadoras –y al intercambio con estudiantes y colegas–. Trayectoria y situaciones de vida que seguramente han determinado la formulación del gran interrogante y la búsqueda de caminos para resolverlo: ¿por qué en la actualidad resulta una necesidad insoslayable "abrir y ponerle letra" a la problemática del juego en la educación infantil? ¿Cómo se puede explicar el juego y el aprendizaje escolar desde la escuela infantil (particularmente desde el jardín de infantes)? ¿Cómo se pueden explicar, desde el juego y la enseñanza, prácticas de sala particulares, con niños y docentes peculiares, e incidir en ellas?

La autora no invierte mágicamente el orden de enfoques que comprometen de manera sustantiva los campos de la educación infantil, sino que

invita a que compartamos un peregrinaje por un riguroso andamiaje conceptual, partiendo del análisis e indagación de diferentes fuentes, en las que se entrecruzan campos de conocimiento dispares con la intención de abrir brechas en el camino trazado por la clásica polarización entre "jugar por jugar" y "jugar para".

A lo largo del recorrido de la producción del texto, Patricia Sarlé ha logrado construir un sistema complejo, una racionalidad, a través de la cual, sin dejar de lado estas posturas "supuestamente" polares propone un enfoque elaborado desde una lógica que contiene al "jugar por jugar" y al "jugar para", pero que simultáneamente, logra hacer comprensible el sentido del "jugar la enseñanza y enseñar el juego". Devela, analiza, reinterpreta huellas originales, raíces y posturas. Es así que a lo largo del texto va desentrañando novedosas formas de comprender y, posteriormente, va encontrando modos de significar y de plantear la enseñanza.

De la misma manera que una artista plástica trabaja su obra, la autora transforma e imprime nueva forma a "viejos conocidos" dentro de la educación infantil, como lo son con el juego y el trabajo, el lugar de la cultura, la función de la escuela infantil, la atmósfera lúdica, el lugar del docente, los tipos de juegos, los juegos en los tiempos inertes, el sentido del juego espontáneo del niño, etc.

En esta aventura, no dejan de aparecer preguntas... y el texto invita tanto a dialogar con ellas como a generar otras que no han sido tratadas y pueden abrirnos a la reflexión... De hecho, el desafío de este recorrido consiste precisamente en descubrir en los diferentes capítulos cómo la autora se responde, dialoga y deja planteos abiertos para que cada lector signifique, desde su propia trayectoria, los espacios aún vacantes.

Comencemos con las preguntas:

- ¿Cómo conciliar la motivación intrínseca, el simbolismo y la relación medios- fines con la intencionalidad pedagógica del docente?
- ¿Cómo comprender el juego, develar su geografía, puede ayudar a que el docente convierta un obstáculo en una facilitación?
- ¿Qué se entiende por alfabetización integral de los niños y por qué el juego forma parte de esta alfabetización?
- ¿Qué relación existe entre desarrollo general y contenidos específicos, específicamente en la escuela infantil? ¿Qué incidencia tiene el juego? ¿Todo tipo de juego? ¿Cómo el juego puede facilitar la construcción de aprendizajes de tipo abstracto mediatizados por instrumentos semióticos propios de los contextos escolares?

- ¿Por qué no basta decir que "todo es juego" para resolver el problema del juego en el jardín de infantes?
- ¿De qué manera un docente, desde el juego, puede favorecer el desarrollo de competencias necesarias para los aprendizajes escolares?
- Cuando el niño se emancipa de la situación de enseñanza en curso, porque le resulta aburrida, extensa, compleja, ¿qué significa que realice acciones transformadoras? Y en este nuevo orden, ¿qué acciones transformadoras puede llevar a cabo el docente?
- ¿Los juegos que promueven aprendizajes de tipo amplio se encuentran al mismo tiempo "atravesados" por una serie de contenidos escolares?

Iniciemos la aventura... Veamos qué ofrece la autora como pistas para resolver algunos de estos interrogantes.

En primer lugar, la racionalidad que presenta el texto promueve –tanto para el docente como para los estudiantes de la formación docente y los interesados por el fenómeno del juego en contextos formales– la comprensión de los posibles modos de actuación, o el repertorio probable de las formas de intervención. Posiblemente este tratamiento resulte una de las propuestas más ricas, debido a que alienta a los maestros a que encuentren un espejo donde mirarse para trabajar, para saber cómo modelar buenas intervenciones que no quiebren la autonomía, ni la libertad de los niños, y que logren conjugarse con el conocimiento y la imaginación.

En los primeros capítulos, aparecen tratadas cuestiones sustantivas de un modo espiralado para facilitar la comprensión de las situaciones de aula que se analizarán posteriormente y las potentes categorías que crea y fundamenta: textura lúdica, marco lúdico, mediación del maestro, etc. Desde este primer andamiaje explicativo, se nos hace visible la densidad y complejidad del juego en los contextos formales de aprendizaje.

La autora retrabaja conceptos, como el de conocimiento, contenidos escolares, alfabetización integral, desarrollo en un sentido general, aprendizajes específicos, competencias. Los particulariza desde la construcción del universo que ella presenta, diferenciándolos de las perspectivas actualmente reconocidas. Es decir, se propone mostrar de qué manera un docente, desde el juego, puede favorecer el desarrollo de competencias necesarias para los aprendizajes escolares, sin que los contenidos resulten *externos* al juego.

Ilumina y contextualiza concepciones, tales como la metacomunicación, la metarrepresentación, los procesos intrasubjetivos e intersubjetivos, la relación de asimetría instituida como mandato social (entre el docente y los

niños). Profundiza en el análisis de cómo estas categorías juegan a la hora de la enseñanza, cómo operan desde la situación lúdica y cómo, a partir de ese momento se hace necesario que el docente se reposicione, desde un lugar de jugador-habitante, y construya un diálogo lúdico, enseñante, desde el lugar de la simetría (establecida con el niño).

Pero también aparecen elementos nuevos... La *textura lúdica,* el *marco lúdico*... Las salas, los ambientes, las formas de vinculación, las negociaciones, las rutinas... esto que tantas veces pasamos por alto y que tan pocas veces analizamos, conforma, sin embargo, una "subestructura" –como señala la autora– que nos habla por sí sola. Un ambiente *juguetón* más allá de los protagonistas y que nos hace pensar que "todo es juego" en el jardín y empaña las discusiones sobre cómo aparece el juego.

El *marco* lúdico, como segunda estación de la segunda parte, es una suerte de territorio nuevo que genera el juego cuando se cruza con la enseñanza. En relación con este *marco lúdico*, el texto presenta una disyuntiva: por un lado, la importancia de que el maestro logre actuar como "puerta de entrada" en su creación y pueda comprender las aperturas que inician los niños; por otro, las dificultades que aparecen cuando, en este nuevo territorio, el maestro se encuentra con la necesidad de sostener el juego, atender a los contenidos de enseñanza, reconocer las diferencias individuales de los niños en las formas de jugar, participar en el juego y evaluar lo aprendido. Es entonces cuando aparecen nuevas preguntas:

- ¿Por qué el juego en el marco de la enseñanza pareciera mostrar que las cosas funcionan con una lógica diferente que hay que descubrir y en función de la cual el maestro construirá su mediación?
- ¿Siempre el docente ha de actuar como experto?
- ¿Cómo puede el docente resignar sus propios supuestos, encontrarse en el espacio imaginario (más allá de las palabras) e intentar compartir el *contexto mental* que se genera en algunos procesos de juego?
- ¿Cómo puede el maestro *tender puentes* para facilitar los procesos de construcción del conocimiento en los niños, o por el contrario, cómo puede desvirtuar, o desentenderse?
- ¿Cómo favorecer el progreso del juego y planificar el monitoreo de juego? ¿Todas las actividades necesariamente tienen que transformarse en juego?

El abanico de interrogantes que podemos formular son sólo una punta del iceberg al que nos invita el texto. La mediación del maestro, trabajada

desde los tipos de juego, los momentos de la actividad y la estructura de la tarea permiten dar respuesta y, al mismo tiempo, descubrir la forma en que la iniciativa de los jugadores, la intención del maestro, los contenidos seleccionados... el formato escolar, entran a girar en torno a este "ojo de huracán" que es el juego como analizador de las prácticas de enseñanza.

A partir del capítulo 5 y 6, la autora juega con la narrativa. Juega con la semántica, entra y sale lúdicamente de un territorio posicionado en la realidad, en un mundo conceptual, y para echar luz sobre este... apela a metáforas y analogías y juega con ellas. Su utilización resulta una manera más de materializar o ayudar a encarnar concepciones que guardan un fuerte nivel de abstracción, densidad de significados entre perspectivas y sentidos. A simple modo de aproximación, transcribo un fragmento del texto que condensa aspectos del universo que construye y descubre un cruce de caminos, que seguramente alentará el debate: "Como en un juego de figura-fondo, los sentidos que cada actor de la situación didáctica le otorga al juego varían. Para el educador, el juego es el fondo donde se produce la enseñanza (figura). Su preocupación está en que la figura asuma el relieve que merece y se mantenga al juego como soporte (fondo) de la misma. Para el niño, la valencia es inversa. En él, la figura es el juego y el fondo (latente y, por momentos, impenetrable o no verbalizable) es el contenido de enseñanza. Contenido que necesita para saber cómo jugar ese juego pero que incluso puede transformar si llega a estar demasiado alejado de sus posibilidades."

Cuando para el ánimo de muchos educadores el juego aparece como una causa perdida, el presente texto favorece el encuentro de zonas de interacción, de enseñanza placentera entre los niños y los docentes, e incita a construir espacios simbólicos de placer.

Vamos llegando al final de esta "hoja de ruta" y reconocemos que, sin lugar a dudas, el texto generará debate y querella. Pero, vale la pena con "lápiz en mano" trabajar las propuestas, formular las propias preguntas, armar cuadros, esquemas, escribir al margen... analizándolo a fondo... realizar un ejercicio reflexivo de debate con la autora, con concepciones fuertemente arraigadas, con supuestos o representaciones compartidas entre docentes...

Vale la pena introducirse en la aventura de descubrir un universo conceptual signado por la potencia creativa, la rigurosidad y el orden.

Docentes, directivos, profesores, estudiantes, profesionales de distintas disciplinas, como puede ser el caso de psiquiatras, psicólogos, psicopedagogos, psicomotricistas, fonoaudiólogos, profesionales del campo de la expresión corporal, la educación física, la plástica, la música, recreólogos,

animadores culturales y todos aquellos que trabajen con niños y con el juego, como *materia prima*, pueden encontrar en esta obra, un consistente y provocativo espacio de estudio, de reflexión, de análisis, de recontextualización.

Caminos diferentes, según los lectores, pero que inviten a...

- Enseñar el juego. Jugarse, jugando con el niño, desde el sustento explicitado.
- Aprender a jugar, jugando. Saber jugar. Aprender a jugar, hasta lograr el dominio para saber jugar.
- Aprender a conocer, jugando. Jugando, conocer.

En síntesis, lograr abrazar la "aparente e irrespetuosa alegría que tiene el jugar", con la construcción compartida del conocimiento. Instalar el encuentro entre el goce desafiante que desencadena el *jugarse* en la simetría del acto de jugar. Comprometerse y co-operar para promover el conocimiento en el *durante* del proceso del juego.

Una aventura que vale la pena ser vivida: goce, conocimiento, encuentro, intercambio. Por el bien de nuestras infancias, por el derecho al conocimiento de todos los niños.

PROFESORA ELVIRA RODRÍGUEZ DE PASTORINO

1

EL DIÁLOGO ENTRE EL JUEGO Y LA ENSEÑANZA

La complicada relación entre jugar "de verdad" y "aprender"

Las escuelas infantiles[1] en todo el mundo asumen explícitamente la importancia y el valor del juego como eje de las prácticas de enseñanza (Fisher, 1996; Siraj-Blatchford, 1998). Esta uniformidad en aceptar el juego se debe, en parte, al modo en que el jardín fue pensado como institución dedicada a la educación de niños pequeños. A diferencia de los otros niveles del sistema educativo, el jardín de infantes reconoce un momento de creación (mediados del siglo XIX) y un grupo de pedagogos "fundadores" que, entre sus principios, defenderán al juego como parte de su sistema de enseñanza. Tradicionalmente se reconoce a tres pedagogos como "precursores" de las escuelas infantiles. Éstos son Federico Froebel (1782-1852),[2] María Montessori (1870-1952)[3] y Ovidio Decroly (1871-1932).[4] Ahora bien, a pesar de que el juego es un tema obligado en todos los libros de educación infantil, su inclusión en las salas no siempre resulta sencilla ni simple. A la complejidad propia que presenta el *juego* como fenómeno de la infancia, se le suma la forma contradictoria en que los resultados de la investigación definen su impacto en los aprendizajes específicos (Michelet, 1986; Zabalza, 1993).

Esta discrepancia hace necesario construir un andamiaje conceptual que permita interpretar la relación entre juego y enseñanza desde una perspectiva en parte diferente a las ya estudiadas. Necesitamos elaborar un encuadre interdisciplinario que integre la perspectiva histórica, la pedagógico-didáctica y la cognitiva y que, partiendo de una concepción general de juego y enseñanza, focalice la mirada en los juegos que se desarrollan en el jardín de infantes.

Este capítulo tiene el propósito de abordar estas perspectivas y actuar como marco de referencia para los capítulos siguientes. Está organizado en tres puntos. En el primero, tratamos de plantear la discusión entre infancia, juego y educación con el objeto de apreciar cómo se fueron diversificando e implicando mutuamente estos conceptos. En el segundo, de corte más psicológico, definiremos al juego tomando especialmente tres características que han hecho de él una actividad singular para la enseñanza. Finalmente, presentaremos la disyuntiva tradicional de considerar al juego como un recurso o como un fin en sí mismo al plantear su lugar en la escuela.

1. A partir de ahora utilizaremos la nominación "escuela infantil" o "jardín de infantes" para referirnos a aquellas instituciones que reciben niños de 3 a 5 años. Cuando hablemos de la educación que se brinda, la denominaremos "inicial" o "infantil", indistintamente.

2. Federico Froebel hace del juego su método pedagógico. En su obra *La educación del hombre* sostiene que el niño tiende a exteriorizar su vida interior de sentimientos, de impulsos y de imágenes a través de la acción y la fantasía. Estas dos tendencias naturales son las que se expresan a través del juego. Como la educación debe comenzar a partir del hacer, el punto de partida es el juego. Para Froebel, el juego es el trabajo del niño. Como el trabajo es el único camino por el cual el hombre se siente identificado con Dios, "... en el juego, la obra del educador y la vida del niño se hacen una sola cosa" (Froebel, 1913:26). El educador debe *cultivar*, de ahí el nombre de Kinder*garten* (*jardín* de niños), ese impulso en el niño y orientar las tendencias a la acción y la fantasía que se expresan a través del juego.

3. María Montessori no habla de juego sino de actividad. La escuela infantil toma especialmente de su propuesta, los ejercicios sensoriales y la organización del ambiente físico. Para esta médica italiana, las escuelas debían garantizar, como objetivo pedagógico, la autonomía de los niños. En la escuela, los niños debían sentirse como en su casa, moviéndose con libertad y responsablemente. Por esto, el material se disponía de tal manera que siempre estuviera al alcance de los niños y los muebles debían adecuarse a su tamaño para facilitar la independencia con respecto al adulto. Para Montessori (1915), la mano era el "órgano de la inteligencia". Los ejercicios sensoriales debían ser empleados para generar las imágenes mentales y facilitar el aprendizaje de los conceptos.

4. A Ovidio Decroly se le debe la creación de los "juegos educativos". Decroly considera que los ejercicios sensoriales de Montessori no eran juegos ni tampoco favorecían la actividad del niño. En cambio, los juegos educativos "no constituyen más que una de las muchas formas que puede adoptar el material de los juegos, pero tienen por finalidad principal ofrecer al niño objetos susceptibles de favorecer el desarrollo de ciertas funciones mentales, la iniciación en ciertos conocimientos y permitir repeticiones frecuentes en relación con la capacidad de atención, retención y comprensión" (Decroly, 1932:33).

1. INFANCIA, JUEGO Y ESCUELA INFANTIL

Aun a riesgo de ofrecer una apretada y parcial síntesis, en este primer momento, vamos a rastrear cómo comienza a concebirse a la infancia y al juego en relación con la educación. Como veremos, la construcción inicial de estos conceptos ha impactado fuertemente en las imágenes que los docentes dan al juego en la escuela y al modo en que los niños pequeños pueden ser considerados a la hora de pensar las prácticas.

1.1. Infancia y educación infantil

El primer aspecto a considerar es el modo en que se construyó el concepto de infancia[5] y, en función de esto, analizar cómo podrían definirse los propósitos de la escuela para el niño pequeño. Esto resulta particularmente interesante a la hora de considerar el lugar del juego en la escuela. Tal como señalaremos más adelante, de acuerdo a cómo se fijen los propósitos del jardín de infantes y se definan los contenidos escolares, el juego será considerado como algo secundario que acompaña ciertas actividades o un objeto propio plausible de ser enseñado.

La infancia, tal como se la define actualmente, no es algo natural y dado, sino un constructo histórico-social. Para la línea de investigación inaugurada por los estudios de Ariès (1987), mientras que la niñez es una categoría biológica, la infancia es un producto histórico y social fruto de la *modernidad.*[6] En el pensamiento moderno, "el niño comienza a ser percibido como un ser inacabado, carente y por tanto, individualizado [...] con necesidad

5. A los fines de este trabajo, vamos a tomar algunos aspectos que hacen al complejo problema de la infancia, su constitución y su definición en términos de los procesos de escolarización. Nuestra intención es sólo mostrar cómo la forma en que se considere al juego en la escuela está íntimamente ligada a cómo se defina al niño como sujeto de la educación y los objetivos propios de las instituciones que los reciben.

6. La distinción entre pensamiento antiguo y pensamiento moderno está delimitada por la necesidad de *subjetivar* el mundo. Mientras los antiguos se preguntan acerca de *qué es* la realidad, los modernos quieren saber *cómo es posible conocer* lo real, colocando entre el objeto real del conocimiento al sujeto capaz de conocerlo (Ghirardelli Jr., 1997). Con esto "formulan una nueva comprensión de la existencia y una nueva verdad. Si para los antiguos la existencia es *presencia*, los modernos van a entenderlo como *representación*... en este sentido, la modernidad es el tiempo de la subjetivación del mundo" (Ghirardelli Jr., 1997:13, subrayado en el original).

de resguardo y protección" (Narodowski, 1994:31). Ahora bien, no es lo mismo hablar de infancia en general que de infancia integrada en instituciones escolares. Dicho en otros términos: "El niño y el alumno se corresponden esencialmente a un mismo ser pero epistemológicamente constituyen objetos diferentes" (Narodowski, 1994:26).

En este sentido, el paradigma pedagógico moderno, en su modo de comprender lo real y la construcción del hombre como sujeto, se hace responsable de este cambio epistemológico. Al valorizar al niño y significar su diferencia con el adulto, separa al niño del mundo cotidiano en el que convivía con los adultos con el objeto de restituirlo a él cuando sea mayor y esté preparado para realizar su misión en la sociedad. La escuela será el espacio en el que se llevará a cabo este proceso de "segregación y restitución" de la infancia al mundo adulto y a la sociedad. A través de la actividad escolar, el niño se constituye en alumno. En este sentido, la escuela es escenario y testigo de la construcción del niño-alumno. Para la mayor parte de los historiadores de la niñez, la construcción social de la infancia y la familia supone la emergencia de la escuela moderna y representan procesos paralelos y mutuamente relacionados (Ariès, 1987; Varela y Álvarez-Uría, 1991; Narodowski, 1994; Carli, 1999-2002).

En la pedagogía de la modernidad, Ghirardelli Jr. (1997) distingue dos formas de conceptualizar a la infancia. La primera reduce al niño a una fase del desarrollo humano en el que la razón no ha alcanzado su pleno desarrollo. La infancia es un estado en el que priman las sensaciones y las imágenes y por tanto, debe superarse para que el hombre se transforme en un "sujeto de conocimiento" (Ghirardelli Jr, 1997:115). Esto se logra elevando al hombre en el orden intelectual a través del desarrollo de su pensamiento. La infancia es expresión de la inocencia, "hipervalorizada, pero negativamente" (p. 116). Desde el desarrollo de los sentidos y las emociones, se debe dar paso al pensamiento y a la razón como modo de situarse en el mundo. El cultivo de la inteligencia y sus potencialidades es lo que va a marcar la diferencia entre el niño y el adulto.

La segunda, que resulta particularmente interesante para la educación infantil, es la que define Rousseau (1712-1778). Para Rousseau, la infancia es expresión del bien natural en el hombre, de su mundo interior y por tanto, de su subjetividad: "La infancia es una fase en la cual la intimidad guarda la pureza de la naturaleza [...] La pedagogía romántica [...] ve en el hombre a una persona armoniosamente desenvuelta, capaz del auténtico sentimiento de verdad" (Ghirardelli, 1997:119).

El *Emilio o la Educación* de Rousseau (1762) es la obra pedagógica que más impacto ha tenido en la pedagogía moderna. Todo el movimiento escuelanovista se fundamenta en sus ideas y muchos de sus postulados aún siguen teniendo actualidad (Palacios, 1989; Narodowski, 1994). En el *Emilio* la infancia es un presupuesto indiscutible. Las necesidades y características que tiene el niño en cada etapa de su vida son desarrolladas en función del respeto a su naturaleza y de su edad. En este sentido, Rousseau considera que "la primera educación debe ser meramente negativa. Consiste no en enseñar la virtud ni la verdad, sino en preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo" (Rousseau, 1969:77) dejando que "madure la infancia en el niño" (p. 78), confiando en su naturaleza y defendiendo su libertad.

Para Rousseau, la educación en los primeros años de vida se da a través del ejercicio físico, el desarrollo de los sentidos y el contacto con la naturaleza, dejando al niño libre y favoreciendo sus juegos. "Menester es que salten, corran y griten cuanto quieran; todos sus movimientos son necesidades de su constitución que procura fortalecerse." (p. 68). El juego es el modo de expresión del niño pequeño y su felicidad. Es autorregulador de su conducta y ejercicio de su libertad.

A partir del *Emilio* se delinea al niño "en su educabilidad, en su capacidad *natural* de ser formado" (Narodowski, 1994:33). A diferencia de la primera concepción, en este caso la infancia es valorada positivamente. El niño ya no será considerado un adulto en pequeño sino que posee una esencia diferente. La diferencia no es tanto el grado de desarrollo como la consideración de la particularidad de la infancia.

En estos dos modos de pensar la infancia está presente la idea de que la niñez es el camino que el ser humano emprende desde la falta de razón (adulta) a la razón. Sin embargo, en el primer caso, la diferencia entre el niño y el adulto es de grado. El niño necesita ser conducido gradualmente hacia la razón, sacándolo progresivamente de su condición infantil. En cambio, en el segundo caso la acción pedagógica no debe perturbar el desarrollo natural sino, por el contrario, respetar la propia experiencia infantil.

Esta valoración negativa y positiva de la infancia, vigente en el pensamiento moderno, desencadena dos modelos pedagógicos diferenciados. Tendrán en común, la gradualidad en la enseñanza en función de la edad de los niños y la presencia de un adulto-pedagogo responsable de "dosificar el acceso a saberes y haceres, de gradualidades y normalidades" (Baquero y Narodowski, 1994:64). Sin embargo, en uno, la mirada estará puesta en aquello que al niño le falta y en paliar esa carencia, buscando un ajuste

progresivo al régimen de trabajo escolar. En el segundo primará el desenvolvimiento espontáneo de sus capacidades y su condición de niño en los modos de expresión y acceso al conocimiento.

En la escolaridad básica, a pesar del impulso experimental escuelanovista que lideró la propuesta educativa centrada en la concepción rousseauniana, el discurso pedagógico más extendido asumió la primera modalidad. Parte de los debates actuales en torno a la "desaparición de la infancia cuestionan la gradualidad de los conocimientos escolares, sus modos de transmisión y la autoridad del maestro, y tornan necesaria una nueva definición del lugar de la escuela en la vida de los niños, los sentidos y significaciones que se busca construir en ellos" (Baquero y Narodowski, 1994; Postman, 1994; Ghiardelli, 1997).

En el caso de la educación infantil, el panorama es un poco más complejo dada la falta de consenso mínimo sobre el *status* escolar de las instituciones que atienden a niños menores de 6 años (Pla, 1994; Harf, Pastorino, Sarlé, Spinelli, Violante, Windler, 1996; Zabalza, 1996; Brougère, 1997; Peralta, 2002). Especialmente en los países latinoamericanos, las modalidades de atención a la infancia asumen modelos formales e informales; en algunos casos se asemejan a las escuelas y en otro, a los hogares. El eje del debate, tanto en los foros internacionales como en los textos especializados, está puesto en la calidad de los programas, el respeto a la particularidad del niño pequeño y la construcción de nuevos paradigmas, independientemente del formato que asuma la modalidad de atención.[7]

Cuando la modalidad asumida es escolar, la tendencia internacional en torno a los programas de educación preescolar[8], tampoco es uniforme dado que coexisten las dos tradiciones construidas en la modernidad. Así, encontramos programas asociados a un modelo de algún modo "natural" de escuela, donde el acento está puesto en el logro de la autonomía, la socialización del niño pequeño y en el respeto de su individualidad, y programas en los que

7. Cf. Actas del XXIII Congreso Mundial de Educación Preescolar (OMEP): "El derecho del niño a vivir, desarrollarse y aprender en entornos de alta calidad", del 30 de julio al 4 de agosto de 2001, Santiago de Chile.

8. *Educación preescolar* es la nominación más generalizada con la que se identifican a las escuelas infantiles. El problema del nombre con que suelen designarse estas instituciones (Sarlé, 1999) vuelve a poner de manifiesto la falta de claridad en cuanto a la especificidad de los objetivos de este nivel educativo.

se "formalizan" los saberes y se prioriza la instrumentalización necesaria para el ciclo posterior de enseñanza. En ambos polos, se busca el mayor desarrollo del niño pero mientras que en uno se parte de su potencialidad y se privilegian sus modos de expresión, en el otro se gradúan y seleccionan los conocimientos considerados como válidos para la etapa siguiente (Amonachvili, 1986; Michelet, 1986). Entre estos dos polos, encontramos un continuo diverso de modalidades de atención a los niños pequeños (Diker, 2001; Malajovich, 2002).

Las diferentes modalidades coexisten y resultan eficaces en función de la forma en que se conceptualiza y valora la infancia. Sin embargo, es necesario hacer notar que, una vez seleccionados los objetivos de la escuela infantil, esta elección impacta en el lugar que se le asigne al juego (Brougère, 1997; Zabalza, 1993). Por otra parte, cuando pensamos la infancia y las dificultades que trae aparejadas para la escuela infantil, éstas se acentúan al proponer al juego como sostén o motor de la enseñanza.[9]

1.2. El juego como "no actividad"

La relación entre juego y educación aparece tratada desde la Antigüedad en todos los pueblos y culturas (Brougère, 1996; Agamben; 2001). Sin embargo, para los fines de este texto, sólo vamos a distinguir dos momentos de esta historia por el impacto que creemos que han tenido en los orígenes del uso didáctico del juego: la visión tradicional arraigada en el pensamiento de Aristóteles y la ruptura romántica expresada en Schiller (1759-1805).

En Aristóteles, el juego es una actividad infantil o una "entretención" de los adultos, de poco valor en sí misma y que no merece la atención de los estudiosos. Para Schiller, en cambio, el juego es una de las grandes categorías que sirven para definir lo específicamente humano.

En griego, juego (*paidia*) y cultura (*paideia*) son dos palabras que tienen la misma raíz. Ambas refieren a actividades que no tienen un fin en sí mismas y que se buscan por sí mismas (Jaeger, 1957). En la Antigüedad, el

9. En el capítulo 6 retomaremos estas perspectivas y trataremos de presentar al juego desde una doble cara. Por un lado, como aquel que permite contextualizar la enseñanza y dotar de mayor significación a los contenidos y por otro, como el que permite el desarrollo de la base cognitiva necesaria para acceder al aprendizaje de tipo abstracto propio de los contextos escolares.

juego –identificado con el pasatiempo propio de los niños, y por tanto, parte del universo de lo no serio, de lo inútil y de lo opuesto a lo real– constituía un problema filosófico que era necesario absorber y canalizar por poseer las mismas características que se atribuían al "ocio intelectual". Según Jaeger (1957:720), "el problema de la relación entre *paideia* y *paidia*, entre cultura y juego [...] aparece puesto de relieve por primera vez en Platón y se continuará en Aristóteles".

Platón resuelve el problema del juego subsumiéndolo a la *paideia*. Al referirse a la educación, en la *República*, enuncia la idea de "aprender jugando". El juego será el punto de partida para la educación de los niños pero, a la vez, el pedagogo deberá limitarlo asignándole formas fijas hasta lograr su desaparición. "Platón intenta estabilizar las formas de expresión de los juegos humanos, los ritmos y las canciones considerándolos sagrados y, por tanto, intangibles e invariantes" (Jaeger, 1957:1064). De esta manera, ritualiza al juego para dominarlo. El juego pierde su carácter de incierto e improductivo y se constituye en un ejercicio. Aristóteles, por su parte, contrapone el juego a la actividad seria, descalificándolo como actividad y postulando a la cultura como algo contrario "al mero juego" (Jaeger, 1957:720).

En el pensamiento teleológico aristotélico el hombre actúa siguiendo una finalidad, un fin último. Este fin último es la felicidad o *eudaimonía* (Jaeger, 1957) y tiene dos requisitos para ser tal. En primer lugar se desea por sí mismo y no por otra cosa; en segundo lugar es autárquico, es decir, se basta a sí mismo. Para Aristóteles sólo hay dos actividades que reúnen estos requisitos. Una es la acción virtuosa a la que deben orientarse todas las almas; la otra es el juego. Ahora bien, el juego no puede definir la felicidad porque no es en sí mismo una actividad en el sentido pleno del término sino una no-actividad. "El juego es una especie de descanso, porque somos incapaces de trabajar ininterrumpidamente y tenemos necesidad de una pausa. El descanso no es una actividad [...] sino la ausencia de actividad" (Duflo, 1999:14). De esta manera, el juego queda relegado al lugar de la diversión o recreación y alejado del mundo del pensamiento.

En Aristóteles, el juego es una actividad volcada sobre sí misma y por tanto, recursiva; es automotivado y no tiene finalidad fuera de sí mismo. El juego es a la vez actividad y no-actividad (una actividad que se define por el "reposo" en la acción, parte necesaria de la vida por hacer a su "higiene" física, a la diversión y al entretenimiento). De esta manera, el juego es una actividad menor que se permite en la infancia como acción espontánea del

niño, pero que debe encausarse a fin de cultivar las virtudes superiores (las *dianoéticas* o intelectuales).

Estas características hacen del juego una actividad tolerada sólo como medio para atraer al niño a las ocupaciones serias o como requerimiento para el descanso luego del trabajo. Duflo (1999) sostiene que la *Ética a Nicómaco*, especialmente el Libro X, marca el punto inicial en la separación entre juego y educación. A partir de allí, el juego será vigilado y perseguido en los juegos de azar o desdeñado por mera ocupación infantil.[10] Para que el juego pueda tener un lugar diferente en la vida del hombre, es necesario cambiar la perspectiva y cuestionar el esquema lógico sobre el cual se sustenta su concepción. Esta inversión en el paradigma original es la que se da en la obra de Schiller.

Schiller expone su concepción del juego en las *Cartas sobre la educación estética del hombre* editadas en 1795. Según Caillois (1994) esta obra es la primera que subraya la importancia excepcional del juego en la historia de la cultura.[11]

Para Schiller, en el hombre resulta inseparable su ser sensible y su ser racional. Sin embargo, el mayor problema que enfrenta el hombre es la lucha entre sus tendencias físicas y morales. Cada una necesita ser considerada, de modo que se respete tanto la necesidad de la naturaleza como la libertad de la voluntad. La misión del hombre es someter su naturaleza sin sacrificarla y hacer de la moralidad su segunda naturaleza. Para resolver esta dualidad, Schiller introduce una tercera tendencia que actúa como posibilidad de conciliación entre contrarios. Esta tendencia es el impulso al juego que es expresión de la armonía y la belleza en el mundo.

El juego se caracteriza por ejercer sobre el alma una "coerción al mismo tiempo física y moral..." (Duflo, 1999:73). El juego, en el sentido en que

10. Sólo por citar un ejemplo, uno de los primeros textos que van a considerar al juego en la educación de los niños es *De la educación de los niños* escrito por Erasmo en 1529. En esta obra, Erasmo considera que el juego es un medio para "seducir" a la infancia y atraerla al trabajo. Sin embargo, en esta obra "el juego no tiene un valor educativo sino que es una estrategia para engañar a los niños y utilizar su motivación para acercarlos a las letras" (Brougére, 1996:55).

11. Schiller construye su teoría estética sobre la base de la *Crítica del juicio* de Kant. Con esto trata de relacionar los mundos de la naturaleza y de la libertad. Para Schiller, "el núcleo del fracaso del proceso de la Ilustración reside en que lleva a la enajenación del ser humano respecto de su esencia, esto es, se funda en el antagonismo kantiano entre individuo y sociedad. Por el contrario, la reflexión de Schiller se rige por el principio antropológico de la doble naturaleza inseparable –sensible-racional– del carácter humano" (Beardsley, 1981).

lo toma Schiller, "es una versión más concreta de la armonía kantiana entre la imaginación y el entendimiento; implica esa especie de combinación de libertad y necesidad que convierte en voluntaria la sumisión a unas normas con miras al juego mismo" (Beardsley, 1981:62).

Al apelar al impulso lúdico, Schiller libera "el yo superior del hombre del dominio de la naturaleza material" (Schiller, 1990:62). Con esto logra que el juego como actividad que no es en sí misma "ni bella, ni virtuosa ni útil y que se encuentra por fuera de las grandes categorías que sirven para clasificar y validar al hombre y sus actos, se constituya en necesaria para definir lo humano" (Duflo, 1999:14). En la Carta XV, Schiller afirma: "sólo juega el hombre cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y *sólo es plenamente hombre cuando juega*" (Schiller, 1990:155, subrayado en el original).

En Schiller el juego es en primer lugar, expresión de armonía y unidad por tender tanto a la belleza como al equilibrio en el sentido físico y en el espiritual. En segundo lugar, al ser una acción equilibrada y regulada en sí misma, el juego es libertad. De este modo, el juego hace total al hombre "libre en su sensibilidad y sensible en su libertad" (Duflo, 1999:74). Finalmente, el juego es imaginación, sucesión de ideas. En él se entrecruzan sensibilidad y razón y, por esto, es señal de humanidad.

Considerando las discusiones actuales sobre la inclusión del juego en la escuela, podríamos preguntarnos si realmente se produjo la transformación del concepto presente en Schiller o si, por el contrario, ha prevalecido el modelo aristotélico en la manera en que se define la relación entre juego y educación.

En el pensamiento antiguo, el juego, como tendencia infantil, se canaliza transformándolo en algo sagrado y ritual, con límites fijos. El juego como descanso y entretenimiento, y como una actividad menor propia de los niños se encuentra en el extremo opuesto al trabajo intelectual y al ideal de hombre. Por su parte, la concepción schilleriana valoriza al juego como espacio de libertad, armonía y unidad. Estos rasgos presumen, al menos en lo referente a la primera infancia, cierta "negatividad" en la intervención externa por parte del educador. Para las relaciones entre juego y enseñanza, asumir una de estas posturas remite a la disyuntiva entre lo que se ha llamado "jugar por jugar" y el "jugar para" que retomaremos más adelante.

2. *¿A QUÉ LLAMAMOS JUEGO?*

Teniendo presentes estas posturas, procuraremos situar nuestra perspectiva y armar un marco que nos facilite la apertura de una brecha en el tema. Para esto necesitamos definir el juego desde otra mirada. En primer lugar, haremos un acercamiento a partir del concepto de "parecidos de familia" de Wittgenstein, dado que su forma de resolver el problema de las definiciones está presente en la mayor parte de los textos especializados en la temática lúdica en la última década (Saegesser, 1991; Brougère, 1996; Kishimoto, 1996; Wajskop, 1997; Johnson, Christie y Yawkey, 1999; Sarlé, 1999). En ellos se plantea la necesidad de buscar "criterios" operativos que permitan discriminar las diferentes actividades lúdicas en función de sus contextos de uso más que enunciar una serie de características específicas cuya presencia o ausencia determine la existencia del juego.

En segundo lugar, abordaremos tres características específicas del juego que han sido consideradas particularmente útiles a la hora de planificar la enseñanza. Estas características (la automotivación, la relación entre medios y fines y su carácter simbólico), han sido las que mayormente han justificado la utilización del juego, están en el origen de su uso en la escuela como "facilitador" de la enseñanza o "recurso para". Rescatar el valor y la importancia de estos rasgos nos permitirá ir un poco más allá de asignar a las actividades una suerte de "potencialidad lúdica" (Harf *et al.*, 1996) propia de las propuestas de enseñanza. Al mismo tiempo, facilitará la apertura de caminos que rescaten el valor del juego "en sí" (y no como medio para), es decir, el juego como un objeto cultural específico y pertinente para ser abordado en contextos escolares.

2.1. *El juego y los "parecidos de familia"*

El concepto de "parecidos de familia" para hablar sobre el juego fue propuesto por Wittgenstein en sus *Investigaciones filosóficas.*[12] Si bien

12. El texto *Investigaciones filosóficas* de Wittgenstein fue publicado, como obra póstuma, en la década del cincuenta. Sin embargo, sus apreciaciones sobre el juego comenzaron a ser consideradas en la conceptualización de esta problemática muchos años después. Esta elaboración sobre el juego se desarrolla principalmente entre los parágrafos 66 y 71 de la presente obra, a los que se irá citando oportunamente.

Wittgenstein (1958-1988) no se dedica a estudiar al juego, analiza este fenómeno a fin de abordar el tratamiento de los juegos lingüísticos.

Para este filósofo, las actividades que reciben el nombre de "juegos" entran dentro de lo que denomina "*family resemblance predicates*". Y para referirse al juego utiliza la metáfora del "cable formado por múltiples hilos". Cada uno de estos hilos equivaldría a un juego pero ninguno de ellos recorre el cable en su totalidad. "La resistencia de la madeja no reside en que una fibra cualquiera recorra toda su totalidad, sino en que se superpongan muchas fibras [...] hay algo que recorre la madeja entera, la superposición continua de estas fibras" (Wittgenstein, 1988:89).

Para llegar a una definición del juego, el problema no reside en encontrar algo en común entre juegos tan diversos como el ajedrez, las cartas, el juego de roles o el fútbol. Por el contrario, Wittgenstein postula que estos fenómenos están *emparentados* entre sí, y es a partir de este *parentesco* que se les da a todos el nombre de juegos (p. 87, §66). Por esto, para distinguir a los diferentes juegos, no se requiere arribar a una propiedad o característica común que los identifique como parte de una clase, sino centrar la mirada en los juegos mismos y en lo que ocurre en ellos. Al hacerlo no se perciben propiedades ni características comunes, sino simplemente propiedades y rasgos similares, es decir, "parecidos de familia" (p. 89, §67). Los parecidos surgen y desaparecen entre los diferentes juegos.

Dado que el concepto de juego no resulta de la suma de las propiedades comunes o propiedades parciales, la "descripción" del juego es lo que permite distinguir a los juegos entre sí y entre otras actividades (p. 91, §69). La descripción no supone poner límites sino señalar los "sentidos" desde los cuales se puede identificar una situación como lúdica.

> Y justamente así es como se explica qué es un juego. Se dan ejemplos y se quiere que sean entendidos en un cierto sentido. Pero con esta expresión no quiero decir: él debe ahora ver en estos ejemplos la cosa común que yo, por alguna razón, no pude expresar. Sino: él debe ahora emplear estos ejemplos de determinada manera. La ejemplificación no es aquí un medio indirecto de explicación, a falta de una mejor. Pues también cualquier explicación general puede ser malentendida. Así jugamos precisamente el juego (93, §71, subrayado en el original).

Posiblemente el principal aporte de Wittgenstein a la definición del juego sea el considerarlo como un fenómeno abierto, vinculado con otros similares a partir de la identificación de ciertos aspectos semejantes, aunque no excluyentes y únicos.

Estas apreciaciones resultan particularmente útiles para considerar el lugar del juego en la escuela, dado que muchas veces se lo confunde con algunas de sus características y basta con que una actividad sea "divertida, alegre, placentera, sin fin en sí misma, imaginativa, creativa" para ser considerada juego o para que se apele a lo lúdico como definición de la propuesta.

2.2. Tres características del juego que interesan a la enseñanza

Desde una perspectiva psicológica, la mayoría de los estudios sobre juego señalan su potencialidad para el desarrollo infantil, especialmente hasta los 5 años.

- Como actividad específica del niño, el juego es una actividad guiada internamente a partir de la cual el niño crea por sí mismo un escenario imaginativo en el que puede ensayar respuestas diversas a situaciones complejas sin temor a fracasar, actuando por encima de sus posibilidades actuales (Vygotski, 1988a). Esta situación imaginada le permite al niño desprenderse del significado real de los objetos, "suspender" la representación del mundo real, estableciendo una realidad alternativa posible en la construcción del "como si" (Rivière, 2002).
- El juego requiere que los jugadores comprendan que aquello que se manifiesta no es lo que aparenta ser (Garvey, 1985; Bateson, 1998) y que puedan construir realidades mentales que les permitan tomar distancia de la experiencia perceptiva inmediata, es decir, imaginar y entender ficciones (Bruner, 1986; Rivière, 2002).
- Finalmente, al no centrarse el juego en la obtención de un producto final, se da una alternancia entre medios y fines que torna más flexible la conducta infantil y facilita la resolución de problemas de una manera más económica y creativa (Bruner, 1986b; Johnson *et al.*, 1999).

Estas características, que podríamos denominar *motivación intrínseca*, *simbolización* y *relación medios-fines*, se encuentran expresadas de manera diversa en los diferentes tipos de juegos que emprenden los niños, y son las que tradicionalmente más han sido consideradas al pensar el juego en la escuela. En efecto, los educadores saben que basta con decir "vamos a jugar" para que los niños "entren" con facilidad en la propuesta (motivación); que crear un marco ficcional en donde la fantasía y la imaginación se den la

mano les da posibilidades a los niños de pensar más allá de la propuesta; que buscar caminos alternativos para llegar a un fin puede ser una estrategia útil para resolver problemas.

Veamos con mayor detalle qué significa cada una de esas características para tratar de articular, en el capítulo siguiente, estas "ventajas mágicas del juego" con la posibilidad de considerarlo como algo que va más allá de sus beneficios motivadores, simbólicos o de resolución de problemas para la enseñanza.

2.2.1. El juego y la motivación intrínseca

Probablemente una de las propiedades fundamentales del juego resida en no estar motivado externamente (Johnson *et al.*, 1999). El "desearse por sí mismo y no por otra cosa y ser autárquico, es decir, bastarse a sí mismo" que señalaba Aristóteles (*Ética a Nicómaco*, X, 6) muestra dos caras de este aspecto. Por un lado, el juego surge de un *impulso interno* del sujeto sin requerir estímulos por fuera de él; por otro, el juego se *autorregula*. El jugador es quien marca la intensidad, la persistencia y la dirección de su juego.

En primer lugar, como *impulso interno* del sujeto, el juego está asociado a la manera en que los niños resuelven ciertas necesidades e inclinaciones insatisfechas. En este sentido, y siguiendo la perspectiva vigotskiana,[13] el objetivo del juego no es realizar una actividad placentera sino satisfacer una necesidad intrínseca. Los diferentes tipos de juegos que pueden observarse a lo largo de la infancia refieren a los cambios que experimenta el niño. Al cambiar las necesidades, cambian los juegos: "aquello que era de gran interés para un bebé, tiene menor interés más tarde" (Vigotsky, 1933:538). De esta forma, los niños pequeños desarrollan un juego vinculado con los objetos de su entorno inmediato. En contraste, los niños a partir de los dos y tres años tienden a crear una situación imaginada donde realizar sus deseos irrealizables.

En segundo lugar, como *actividad autorregulada*, todo juego está regulado por reglas de conducta que le permiten al niño construir una situación

13. En este texto se opta por la grafía "Vigotski" utilizada por Blanck (2001). Como especialista en la obra de Vigotski, Blanck señala que esta grafía es la que mejor permite "transliterar" el apellido "Vigotskii" del ruso a nuestra lengua. Sin embargo, cuando se citen referencias de obras de Vigotski, se respetarán las diferentes grafías de su nombre para no dificultar su eventual búsqueda en la bibliografía.

"no caótica" sino ajustada con la realidad y sostener la secuencia de juego una vez iniciada. Esta perspectiva le da un nuevo viraje al modo de considerar la libertad del jugador en el juego.

Si bien "no se puede obligar a jugar" (Garvey, 1985; Brougère, 1996; Johnson *et al.*, 1999), una vez dentro del juego el niño no es totalmente libre, sino que su "libertad es ilusoria" (Vygotski, 1933:542). El niño mantiene su acción concentrada en un juego porque existe una regla definida internamente que le provoca satisfacción. Si la regla no existiera, el comportamiento del niño no sería guiado, sino aleatorio (Sarlé y Rosas, 2005).[14]

El juego encierra un componente afectivo-emocional no sólo como actividad placentera, sino ligado al carácter social y de ajuste a la regla. Este componente, es el que le proporcionará al niño la posibilidad de desarrollar formas "voluntarias de comportamiento y grados crecientes de conciencia con respecto a las situaciones y al dominio de sí" (p. 146). En palabras de Vigotski:

> El juego proporciona un marco amplio para los cambios en cuanto a necesidades y consciencia. La acción en la esfera imaginativa [...] la creación de propósitos voluntarios y la formación de planes de vida reales e impulsos volitivos aparecen a lo largo del juego, haciendo del mismo el punto más elevado del desarrollo del preescolar (Vygotski, 1988a:156)

La capacidad del juego de ser "automotivado" y "sostenerse a sí mismo" ha sido una de las caracteríticas que más se ha utilizado en términos de enseñanza. La necesidad del educador de generar situaciones que comprometan "genuinamente" a los niños ha llevado a lo largo de la historia de la didáctica a considerar que el juego es un buen motivador para iniciar la

14. En los juegos, las reglas pueden ser *externamente* orientadas, como en el caso de los juegos con instrucciones, o "reglas convencionales" o *internas*. En el primer caso, las reglas pueden estar escritas y formalizadas como en el caso de un juego de mesa o trasmitirse de "boca en boca" como en los juegos tradicionales. Ahora bien, en los juegos simbólicos o socio-protagonizados, los niños no sólo crean una situación imaginada sino que esa situación está sujeta a las reglas propias del escenario y los personajes que constituyen el juego. La regla que guía al juego descansa en el modo en que se comportan en la vida cotidiana los sujetos y acciones que se representan. Por ejemplo, si los niños juegan a ser hermanos, no necesitan ponerse de acuerdo sobre cómo son los hermanos dado que tienen experiencia de las características del rol; lo mismo sucede cuando los niños juegan a ser un personaje de los medios de comunicación social. "Spiderman" se comporta de una manera particular. Los jugadores no acuerdan previamente sobre qué hace ni cómo se mueve el personaje asumido. Por eso se habla de actividad "autorregulada".

tarea escolar. Ahora bien, este rasgo también nos está hablando de otra cosa. En el juego, el niño aprende a "someterse" voluntariamente a propósitos y a orientar sus impulsos. Esta posibilidad de "salir de sí" –es decir, relegar sus necesidades inmediatas, descentrarse– de alguna manera lo está preparando para el "esfuerzo" que significa el aprendizaje escolar, en donde las tareas se le propondrán "por fuera" de sus necesidades inmediatas.

2.2.2. El simbolismo en el juego

La segunda característica del juego que vamos a considerar es la que involucra la simbolización. Consideraremos esta característica de dos formas diferentes. En primer lugar, la abordaremos tal como se presenta en el juego de los niños entre 2 y 5 años, es decir, el juego simbólico o protagonizado. En segundo lugar, describiremos el sentido *no literal* del juego, que ha sido estudiado en términos de metacomunicación y metarrepresentación.

• *El juego simbólico*. Este tipo de juego ha sido uno de los que más se ha abordado desde la psicología del desarrollo, específicamente por la forma en que los niños construyen escenarios y "ensayan" en ellos el uso de significados arbitrarios sobre los objetos y las acciones. En el juego simbólico un palo se convierte en caballo o un lápiz en avión. El niño le asigna a un objeto el significado de otro quebrando de este modo la relación entre objeto y significado.

Ahora bien, el modo de comprender este simbolismo es diferente según los autores que sigamos. En el caso de Vigotski, el símbolo hay que entenderlo no como un signo de naturaleza abstracta y generalizado, sino como un símbolo concreto, cultural e históricamente marcado por el contexto. En el juego, el niño opera con significados separados de las cosas, pero inseparables de la acción real sobre objetos reales. Este tratamiento que Vigotski hace del juego simbólico en el niño tiene ciertas diferencias con los planteos piagetianos. Para Piaget, en el símbolo lúdico no hay adaptación al significado, sino asimilación del significado al yo (asimilación deformante). El símbolo le aporta los medios para asimilar lo real a sus deseos o a sus intereses. En el último estadio de su evolución, la asimilación simbólica es cada vez menos deformante y se aproxima a la simple reproducción imitativa. El símbolo se convierte en imagen y ya no sirve a la asimilación del yo, sino a la adaptación a la realidad (Piaget, 1979:193-194). El símbolo

deformativo se transforma en imagen imitativa y la imitación misma se incorpora a la adaptación inteligente o afectiva. De esta forma, el juego simbólico va involucionando hasta finalmente desaparecer como expresión del juego infantil.

Tanto en Piaget como en Vigotski, el juego simbólico es una respuesta del niño ante las necesidades que le impone hacer frente a los requerimientos del mundo de los adultos. Pero, mientras que para el primero el juego pareciera ser una forma de *compensar* esta imposibilidad de adaptación e inmadurez de las estructuras cognitivas; para Vigotski, la característica específica del símbolo lúdico le permitiría llegar a una *elaboración* de la necesidad no resuelta. De esta manera, aquello que el ambiente deja sin satisfacción es resuelto a través del juego con un conjunto de acciones adaptativas.

La mirada de Piaget y Vigotski con respecto al símbolo lúdico pareciera apoyarse una en la otra y diferenciarse al mismo tiempo. El juego, como escenario donde se produce la acción, muestra los desequilibrios de la estructura cognitiva del niño al querer dar una respuesta adaptada a los requerimientos de la realidad. En esta búsqueda adaptativa, el proceso asimilatorio se produce dentro de un marco social en el cual las acciones representadas cobran sentido. La utilización de símbolos en el juego, organizados en torno a reglas internas, le permite al niño elaborar una situación imaginaria, en la cual se produce una tensión entre la búsqueda de una respuesta total a sus deseos y las limitaciones propias de la realidad representada. De alguna manera, en la medida en que se complejizan las formas de representación, se observa un pasaje del juego simbólico al juego de reglas socializado.

• *El criterio de "no literalidad"*. La segunda forma de mirar el simbolismo en el juego supone ya no quebrar el significado de un objeto atribuyéndole otro, sino la posibilidad de generar un campo semántico y visual que transforma los objetos y les otorga otro significado en ese campo. Es la misma acción que se "lee" de otro modo. Esta transformación del campo semántico es lo que les permite a los niños ser "observadores" de su juego y diferenciar la situación lúdica de la real, es decir, lo *literal* de lo *no literal*.

La "no literalidad" es la posibilidad de "simular o asumir de otro modo lo que en la realidad sucede" (Johnson *et al.*, 1999:5). El criterio de no literalidad puede ser descrito como un requisito para el observador de la situación lúdica o como una característica específica del jugador. En este segundo sentido, es una forma alternativa de comprender el simbolismo en

el juego y lo sitúa ya no en los procesos subjetivos sino en la interactividad que permite que dos jugadores "comprendan", casi en forma inmediata que lo que están realizando es un juego y no una acción real.

Perinat (1995) sostiene que el juego simbólico conlleva para el jugador la posibilidad de "observar" su propio juego. Al hacerlo, "pone entre paréntesis" lo que el hecho de jugar significaría fuera del campo de juego ("juego a ser la mamá pero no soy la mamá de mi muñeca. Juego y sé que estoy jugando"). El jugador opera con dos aspectos que, lógicamente considerados, se excluyen mutuamente. Juega y *contempla* (observa) su juego en simultaneidad psicológica.

El criterio de *no literalidad* permite a los jugadores interactuar y comunicarse consigo mismo y con los compañeros de juego. En este sentido, el juego asume la forma de un lenguaje *metacomunicativo* y *metarrepresentacional*. La metacomunicación es lo que les permite a los jugadores intercambiar mensajes más allá de lo que denotan las acciones (Bateson, 1998). La metarrepresentación pone de relieve la capacidad simbólica del sujeto para "suspender" o "dejar sin efecto" el significado de las acciones (Rivière, 2002).

Bateson (1998) es quien resalta los aspectos metacomunicativos presentes en la acción lúdica. En su estudio sobre el juego y la fantasía explica la necesidad de "acuerdo" entre los jugadores para poder determinar si una acción es o no juego. Este acuerdo, que generalmente no es verbal, se realiza dentro de un *marco* de significación compartida que les permite distinguir entre "realidad y ficción/fantasía". Los jugadores operan en un nivel de abstracción tal que les permite "despegarse" del nivel denotativo de lo que se está comunicando en la acción. Esta metacomunicación es la que les permite intercambiar mensajes y definir una actividad como lúdica, es decir "esto es juego" o, en términos de Bateson, comunicar que "las acciones a las que estamos dedicados ahora no denotan lo que *denotarían* aquellas acciones en *cuyo lugar están*" (p. 207, subrayado en el original).

El juego "es un fenómeno en el cual las acciones del 'juego' están relacionadas con, o denotan, otras acciones de 'no juego' " (p. 208). La paradoja que se encuentra presente en las señales que se intercambian pone de manifiesto dos peculiaridades de este fenómeno: "a) que los mensajes o señales intercambiados en el juego son en cierto sentido no verdaderos o no tomados en serio y b) que lo denotado por esas señales es inexistente" (p. 211).

De este modo, la relación que se establece entre el juego y la realidad sería comparable a la que existe entre un territorio y su mapa. Para jugar, los jugadores deben poder compartir aquellos significados que les permi-

ten "entrar" en el terreno (mapa), es decir, deben poder comunicarse la "entrada" en el terreno del juego. El juego supone la existencia de ciertos marcos de significación compartidos y por lo tanto intersubjetivos.

Con respecto al juego como metarrepresentación, Rivière (2002) considera este aspecto dentro de su "modelo de suspensión" (Baquero, 2001b:39). Para Rivière, "un aspecto central del desarrollo de las competencias de crear significantes en el niño consiste en la elaboración progresiva de niveles de suspensión, cada vez más complejos y poderosos, que permiten construir representaciones y simulaciones" (p.32). Los niños en el juego simbólico dejan "en suspenso" las propiedades de los objetos y situaciones abriendo así la posibilidad de crear y de fingir, "sin necesidad de la cláusula 'yo finjo que', realidades alternativas" (Rivière, 2000:33).

Como se desprende de lo presentado hasta aquí, la posibilidad de simbolizar habilita al niño a "ensayar" en diversos planos de la realidad, acciones que le permiten desligarse de lo real y crear "mundos posibles", tomando la expresión de Bruner (1988). Estos "mundos posibles" no aíslan al sujeto ni se manifiestan sólo en el juego solitario, sino que se construyen en *presencia* y en *compañía* de otros.

El niño al jugar interpreta, a la vez, sus acciones y las de sus compañeros de juego como "juegos", es decir, pertenecientes a un territorio particular en donde lo que se ejecuta está puesto "entre paréntesis" y tiene existencia "real" pero "no literal" en el mundo que se está representando. Este salto cognitivo al que lo está habilitando el juego, en una etapa en la que difícilmente pueda verbalizar el sentido de las acciones que realiza, se constituye en la base sobre la cual podrá construir aprendizajes de tipo abstracto mediatizados por instrumentos semióticos propios de los contextos escolares.

2.2.3. Relación medios-fines

En el apartado 2.2.1. planteamos que el juego respondía a una necesidad no resuelta, por lo cual su origen era interno y autorreferencial. A esta característica la denominamos "motivación intrínseca". Por otra parte, los juegos son imaginación en acción y siguen reglas de conducta conforme a un plan interno. En su juego, el niño crea un marco dentro del cual objetos y acciones se separan de su significado, pero este marco no significa una "desconexión" de la realidad cotidiana. El niño sabe que está jugando cuando juega y logra discriminar entre el "mapa" y el "territorio". Esta posibilidad de discriminación de planos presume tanto una *actitud intencional* como el *límite* dentro del cual se desarrollará el juego. Y dentro de los límites del juego no hay límite. Ésta es la tercera característica que consideraremos.

El juego es una actividad que "supone una reducción de las consecuencias que pueden derivarse de los errores que cometemos" (Bruner, 1986:211). Por esto no resulta frustrante para el niño, y el fracaso o el error tienen un valor relativo. En parte, esto se debe a que el juego se caracteriza por una relación inestable entre los medios y los fines. Aun cuando los niños perciben los fines del juego, pueden cambiarlos en su curso. La persecución de resultados se torna relativa. El niño se siente con la libertad de resolver de manera diferente los obstáculos que se le presentan. De este modo, el juego se constituye en una de las formas más eficaces de resolver situaciones nuevas. Al ser mínimo el riesgo a fracasar, el niño puede asumir sus errores como parte de la situación y ensayar otros modos de resolución.

Esta ruptura en la relación medio-fin permite también explicar las variaciones que se producen en el juego con respecto al rol asumido por los jugadores y la forma en que se consideran las reglas del juego. Con respecto al rol de los jugadores, los niños tienen especial cuidado en no cambiar el *núcleo* del juego y resuelven los problemas de dominio (o conocimiento del juego) alternando el rol de novato o experto dentro del grupo o, simplemente modificando el formato "superficial" del juego.[15] En relación con las reglas, los jugadores tienden a modificarlas cuando éstas no les permiten seguir jugando. Pareciera ser parte del consenso entre los jugadores que si la regla resulta un obstáculo insalvable para continuar con el juego o es demasiado sencilla y no supone un desafío interesante puede ser modificada (Sarlé, 1999).

Atender a esta característica del juego nos permite centrar la mirada en el *proceso* del juego y considerarlo como un escenario en el cual los niños intercambian ideas, negocian intenciones o elaboran diversos temas a fin

15. El juego como "formato de interacción" ha sido definido por Bruner (1989) como un modelo en el que se pone de manifiesto el modo en que los niños coordinan sus acciones y predicen o anticipan las acciones a realizar en el juego. Para este investigador, "los juegos son un formato idealizado, cerradamente circunscripto [...] El formato del juego puede ser concebido como si fuera una 'estructura profunda' y un conjunto de reglas de realización con las cuales se maneja la superficie del juego" (Bruner, 1989:46-47). La *estructura profunda* es lo que permite identificar a un juego como diferente de otro, mientras que la *estructura superficial* la constituyen las reglas que tornan al juego más complejo o más simple.

de "sostener" una acción determinada. *No saber jugar* es una forma más de jugar y la comprensión que manifiestan los jugadores que conocen el juego muestra cómo pueden interpretar la dificultad de su par y usar la situación para enseñar sin tomar en cuenta los primeros errores del compañero. El proceso de colaboración entre pares parece conducir a un nivel de comprensión de la situación difícilmente alcanzado si se tomaran en cuenta sólo los intentos individuales o las intervenciones de los adultos. Por otra parte, el juego, al posibilitar un marco donde es *aceptado* el no saber o la posibilidad de equivocarse, les permite a los niños ir ampliando sus conocimientos y autorregular su participación.

Al ser el niño quien define cuáles son los límites del espacio imaginario dentro del cual se desarrollará el juego, él es quien conoce las posibles violaciones fronterizas de este espacio. Al mismo tiempo, es el niño quien define las reglas que regularán su comportamiento y el de sus compañeros de juego. Dentro de este espacio definido por la regla, el niño modifica la secuencia del juego y su propio rol, recreando las actividades y objetos, y siguiendo el propósito general del juego: notable característica a la hora de considerar la autonomía en el aprendizaje escolar.

3. LAS DIFERENCIAS ENTRE JUGAR POR JUGAR Y JUGAR PARA

El último aspecto que consideraremos en este capítulo remite a la perspectiva didáctico-pedagógica sobre la relación entre juego y enseñanza. Como hemos señalado en este capítulo, el juego es una actividad privilegiada de la infancia y su importancia en la educación ha sido considerada desde tiempos remotos. La posibilidad del juego de tornar placentero el esfuerzo de aprender y el modo en que permite ensayar respuestas posibles han hecho que se lo vinculara con el diseño de propuestas escolares como un "medio" o "recurso" para enseñar. Sin embargo, para muchos pedagogos, este modo de considerar al juego en la escuela tergiversa su naturaleza y su significado para el niño pequeño. Las discusiones entre la consideración del juego en sí mismo o como medio se expresan en la disyuntiva entre el "jugar por jugar" y "jugar para".

A lo largo de los años, esta controversia se ha reeditado en los diferentes programas para la educación infantil y permanece aún hoy en el debate curricular y en las formas de definir las prácticas didácticas (Kooij y Meyjes, 1986). Distintos investigadores han señalado esta contradicción en países como España (Ortega, 1992), Brasil (Kishimoto, 1996), Estados Unidos

(Johnson *et al.*, 1999), Francia (Brougère, 1997; Michelet, 1986; Mauridas-Bousquet, 1986), Inglaterra (Curtis, 1998; Bennet, Wood y Rogers, 1997) e Italia (Frabboni, 1984, 1996).

Centrándonos en el caso argentino, este debate comienza a cobrar fuerza a partir de la década del 60. Hasta ese momento, las ideas froebelianas estaban vigentes en la formación de los docentes, los planes y programas de estudio y los textos especializados, y el juego era propio de la educación inicial aun cuando las propuestas no fueran "en sí mismas" juegos (Cordeviola de Ortega, 1967; Fritzsche y Duprat, 1968; Bosh, Duprat y Menegazzo, 1969; Salotti, 1969). La crisis de la concepción escuelanovista, comienza a reflejarse en los cuestionamientos sobre la direccionalidad externa que planteaba el método, la falta de libertad que le otorga al juego y el predominio del trabajo sensorial (Frondizi, 1979).

Estas discusiones aumentaron la brecha entre juego y enseñanza, y derivaron en la constitución de dos posturas extremas, expresada en los pares "jugar por jugar" y "jugar para". En la primera, el acento está puesto en el juego espontáneo del niño en la escuela y en la ausencia o limitación de la intervención del maestro en él (Cariati, Delac y Müller, 1984). Esta postura diferencia al *juego* de las *actividades de enseñanza* y cuestiona la presencia del juego en el contexto escolar al punto de invalidar, en sus expresiones extremas, toda actividad de juego propuesta por el educador.

La segunda postura, *jugar para*, define al juego como "juego educativo" (Amonachvili, 1986). En su postura más negativa, el juego educativo:

> es, sobre todo, algo que parece un juego. Primero por su nombre, que suele ser bastante llamativo e intenta ceñirse a lo que los adultos consideran, más o menos acertadamente, como el pensamiento o imagen del mundo típicamente infantiles [...] Pero lo es también por el guión o la escenificación, en la que se intenta satisfacer lo que corresponde supuestamente a la imaginación y los caprichos infantiles... toda una serie de elementos que en realidad no son creaciones de un mundo específicamente infantil, sino que representan una subcultura elaborada ante todo por adultos (Mauridas-Bousquet, 1986:501-502).

El *jugar para* prioriza la intervención del docente y la mirada del juego como estrategia metodológica para la enseñanza (Deníes, 1989). Supone la existencia de actividades que el maestro diseña específicamente para enseñar algún contenido. El juego está presente como motivador de la enseñanza. El acento está puesto en la "reflexión" sobre lo jugado y en la consecución de las metas propuestas. Para los autores sostenedores de la primera postu-

ra, estas actividades no son juego dado que el jugador pierde libertad, están fuertemente orientadas hacia el producto y se condiciona el proceso en función del objetivo final (Mauridas-Bousquet, 1986).

Podría decirse que esta forma de considerar al juego ya estaba presente en el modo en que los "precursores" consideraron al juego. De hecho, en ellos, el juego era el *método* para facilitar el aprendizaje y "la vida del niño" (Froebel, 1913:36). Para Froebel o Decroly, el juego era el modo de *comprender* el trabajo escolar y no simplemente una técnica de enseñanza.[16] Era un principio general y no una forma de presentar o hacer entretenidas las actividades y estaba arraigado de tal forma que constituía un *lema pedagógico*. Rosario Vera Peñaloza[17] (1936) lo expresaba diciendo "es así que trabajamos aunque parezca que jugamos". De hecho, la consideración del juego sólo como una técnica ya había sido puesta en duda por Decroly cuando señalaba: "los juegos educativos no son un fin en sí mismos [...] Utilizados como medio de demostración, constituirían una 'lección', aunque ilustrada, tan inadecuada como la mayor parte de las lecciones clásicas" (Decroly y Monchamp, 1932:33).

Ahora bien, como parte del discurso que fundamenta el juego en la escuela infantil, el "jugar para" aparece en los diseños curriculares[18] como *recurso* para presentar las actividades o *eje* al que no hay que dejar de atender al diseñar las prácticas. La diferencia con los "precursores" radica en que ellos acompañaron su discurso pedagógico con la creación de materiales que apoyaban sus ideas, en cambio, en los documentos curriculares, resulta extraño encontrar orientaciones para los educadores sobre qué hacer con el juego en las salas. El juego se enuncia como *idea* prioritaria pero sin dar cuenta de la complejidad que su incorporación presenta.

16. La diferencia entre método y técnica resulta prioritaria a la hora de considerar la situación de enseñanza. "El método se refiere a principios generales y directivos que se presentan como válidos en relación con la obtención de determinados fines; las técnicas, entendidas como medios o procedimientos adaptados a determinados momentos del enseñar, constituyen las estrategias metodológicas y se refieren a tiempos, espacios, modos y materiales" (Litwin, 1997:60-61).

17. Rosario Vera Peñaloza (1873-1950) fundó el primer jardín de infantes argentino. El Consejo Nacional de Educación le encargó la formación del Primer Museo Argentino para la Escuela Primaria, hoy Complejo Museológico del Instituto Félix Bernasconi. En la República Argentina se celebra en su honor cada 28 de mayo el "Día de la Maestra Jardinera" y el "Día de los Jardines de Infantes" (http://www.me.gov.ar/efeme/efemecortas/rosaritovp.html).

18. En este trabajo se han analizado específicamente dos diseños curriculares: el de la Ciudad de Buenos Aires del año 2001 y el del Ministerio de Educación de la República de Chile del mismo año. Sin embargo, el juego ya sea como "eje" o como "recurso" aparece mencionado en todos los diseños latinoamericanos y europeos para la franja etárea de 0 a 5 años.

En síntesis, la tergiversación de los principios escuelanovistas de libertad, actividad, unidad, autonomía, interés y necesidad (Frondizi, 1979) y la tecnificación de la enseñanza (Litwin, 1996) junto con la importancia que van cobrando las teorías de aprendizaje centradas en el descubrimiento como forma de construir el conocimiento (Kamii y De Vries, 1983) llevaron a contraponer la defensa del juego espontáneo del niño ("jugar por jugar") al juego educativo ("jugar para"), considerando que en este caso se utilizaba al juego como un mecanismo para entusiasmar al niño, dirigir su conducta o simplemente *ocultar* el trabajo escolar (Brougère, 1997; Malajovich, 2000; Cañeque, 1979). Con esta contraposición, la relación entre juego y enseñanza quedó fuertemente cuestionada. La dificultad para enseñar y evaluar aprendizajes en sentido estricto a través del juego (Malajovich, 2000; Brougère, 1997) terminaron situando al juego por fuera del diseño de las actividades para enseñar contenidos escolares.

¿Qué caminos pueden facilitar reconciliar estos extremos? Según Brougère (1997), la polaridad entre "jugar por jugar" y "jugar para" crea un dilema insoslayable para las relaciones entre juego y enseñanza. Este dilema se plantea en los siguientes términos:

a. Pensar al juego como una actividad que necesariamente *"hay que orientar"* para adecuarla a los objetivos que se pretenden alcanzar, corriendo el riesgo de transformar la actividad en algo diferente al juego (que sería la respuesta froebeliana y la de las posturas que asumen al juego como estrategia metodológica).
b. Definir al juego como una actividad *"orientada por sí misma"* en el sentido adecuado para el desarrollo del niño y deseado por el educador. Esto requeriría volver a conceptualizar el lugar del juego en la escuela infantil, especificando criterios que distingan al juego en su contexto de uso.

Desde esta segunda perspectiva, el juego puede ser considerado tanto un modo de plantear las actividades como una actividad en sí misma. De alguna manera, se rescata su valor psicológico en función del desarrollo cognitivo del niño, y su valor cultural por su especificidad como expresión de la imaginación y la creación del hombre.

Esta segunda vía planteada por Brougère es la que trataremos de abordar en este texto, tratando de "hacer visible" las modificaciones que el juego impone a la enseñanza, las formas en que el maestro se constituye en un mediador válido para sostener y enriquecer el juego, y las estrategias que pueden tornar al juego como un elemento rico para contextualizar la enseñanza de niños pequeños.

2

¿JUGAR EN LA ESCUELA?

Los estudios sobre el juego cobran importancia a partir de la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del XX. Con Huizinga en 1938, y veinte años después con el trabajo de Caillois, se llega a definir el valor del juego en el desarrollo de la civilización precisando sus características como actividad específicamente humana (Huizinga, 1938-1996; Caillois, 1950-1994). Ahora bien, estas definiciones que resultan interesantes a la hora de precisar el término no resuelven "operativamente" el problema del juego en el contexto pedagógico (Brougère, 1997).

Con respecto a la escuela infantil, el juego como tal, y no el "uso didáctico del juego", es fuertemente declamado pero en la práctica limitado (Kishimoto, 1996; Sarlé, 2001). Brougère (1997) plantea dos obstáculos como causa de esta paradoja. El primero, se relaciona con la utilización de la palabra "juego" y su uso metafórico. El segundo, con la forma en que se han considerado las características propias del juego y su relación con la educación y el desarrollo infantil.

En el primer caso, el juego ha sido asociado con la creatividad, el placer, la exploración... Esto torna complejo diferenciar las características que le son propias de aquellas que comparte con otras actividades (Henriot, 1989; Caillois, 1994) y se incurre en el error de llamar juego a toda actividad que involucre la imaginación o el desligarse de la realidad. El impacto de este modo de conceptualizar al juego lleva a creer que todo lo que suce-

de en el jardín de infantes es juego cuando en realidad no lo es ("todo es juego pero nada es juego"). Se emplea la palabra "juego" en lugar de recreación, diversión o pasatiempo.

El segundo obstáculo es más complejo y se refiere a las relaciones entre juego y enseñanza. Tal como señalamos en el capítulo anterior, desde hace años se considera que ciertas características propias del juego –como la libertad del jugador, la relación proceso-producto, la ausencia de direccionalidad externa o la ausencia de control sobre lo aprendido– tornan inadecuada su inclusión en la escuela cuando se piensa en la enseñanza. Al juego se lo define como una conducta espontánea de la infancia que tiene impacto en el desarrollo pero que es ajena a los objetivos escolares.

En este sentido, Mauridas Bousquet (1986) identifica tres posturas diferentes en la forma en que se consideran el juego y la enseñanza: (a) los que defienden el juego libre en la escuela, (b) los que postulan la necesidad de intervenir en el juego dándole un objetivo y, (c) los que directamente destierran al juego de la escuela. Con respecto a la tercera postura, si bien se alzan voces que señalan una disminución de la presencia del juego en las prácticas de enseñanza / propuestas de actividad en lo que se refiere a la educación infantil el destierro del juego no se discute como alternativa posible aunque se la postule para otros niveles de escolaridad (Amonachvili, 1986).

En el Cuadro 2.1 presentamos algunas notas características con las que tradicionalmente se define al juego y a la enseñanza. Como se desprende del mismo, si la intención es confrontar ambos procesos, existe una serie de aspectos a partir de los cuales no pareciera posible articularlos. La enseñanza tiene claridad en los fines que persigue y, en este sentido, la programación de la enseñanza aspira a reducir el nivel de incertidumbre propio de la complejidad de las prácticas. Entre el maestro y los alumnos se establecen reglas explícitas formalizadas en el llamado "contrato didáctico" (Chevallard, 2000). La enseñanza se orienta hacia la apropiación del mundo externo internalizado y cuenta con diferentes herramientas para evaluar tanto lo aprendido como el cumplimiento de sus objetivos.

En el juego, por otro lado, la articulación entre medios y fines es débil. De hecho, alcanzar los objetivos supondría finalizar el juego. Aun cuando todos los juegos suponen reglas, de acuerdo al tipo de juego que se realice, las reglas estarán más o menos formalizadas. Es propio de la acción lúdica crear escenarios y situaciones imaginadas, rompiendo la relación directa con la realidad y transformando, a partir de la intención del jugador, la realidad en fantasía.

Cuadro 2.1. Características particulares del juego y la enseñanza

Enseñanza	*Juego*
• Entabla una relación directa entre medios y fines. Busca alcanzar un fin (objetivo).	• Hay una articulación débil entre medios y fines. Finalizar es terminar el juego.
• Reduce el nivel de incertidumbre.	• Siempre es incierto. Llegar al fin es cerrar el juego.
• Hay reglas explícitas fruto del "contrato didáctico".	• Hay reglas implícitas y explícitas de acuerdo a cada situación jugada.
• Hunde sus raíces en la realidad.	• La realidad es subjetivada por el jugador. Creación del "como si".
• Supone una apropiación del mundo externo internalizado.	• Supone una transformación del mundo externo y la creación de nuevos escenarios.
• El objetivo es evaluar el aprendizaje.	• El objetivo es jugar y/o jugar mejor.

Buscar otros criterios para precisar la presencia del juego en el ámbito escolar supone dejar de considerar a ambos fenómenos de modo separado, para mirar los aspectos que comparten y el modo en que uno y otro se restringen mutuamente, restricción en sentido de límite pero también de cauce y orientación. Creemos que sólo de este modo se podrá respetar el valor que tanto el juego como la enseñanza tienen para el niño pequeño. De alguna manera, ése es el sentido que queremos darle al título de este libro "jugar la enseñanza y enseñar el juego". En lugar de considerar las posturas polares del "jugar por jugar" y "jugar para", podríamos pensar en qué aspectos se enriquece la enseñanza cuando está atravesada por propuestas lúdicas y qué juegos vale la pena enseñar como "contenidos" socialmente potentes para los niños pequeños y no sólo porque escondan contenidos escolarmente definidos en un currículo.

Dando un paso más en nuestro objetivo de pensar al juego en contextos escolares, en este capítulo vamos a enunciar una serie de aspectos que con-

sideramos la plataforma básica sobre la cual interrogar la relación entre enseñanza y juego y que fueron relevados a partir de tres investigaciones diferentes. En la primera, Burbules (1999) amplía la definición dada por Wittgenstein al tomar al juego como una forma de diálogo y precisar la importancia de éste en la enseñanza. En la segunda, tomamos las características que Brougère (1997) le otorga al juego y que permite "reconciliarlo" con la escuela al abordar aspectos no considerados en la enseñanza tradicional. Finalmente, y ya en el ámbito de la escuela infantil, presentamos nuestros propios estudios (Sarlé, 2001; Sarlé y Rosas, 2005), que enuncian una serie de rasgos útiles no sólo para observar y comprender al juego sino también para programar situaciones lúdicas en la sala.

1. EL JUEGO COMO DIÁLOGO

Burbules (1999) analiza al juego en su trabajo sobre el diálogo en la enseñanza. Siguiendo la propuesta de Wittgenstein (1988) y de Gadamer (1988), describe al juego como un modelo paradigmático para estudiar el diálogo en la enseñanza.

Para Burbules, la *actitud* del juego es un "ser jugado" (p. 84). El juego es voluntario, involucra la decisión del jugador y la conformación de una comunidad lúdica. "Como la finalidad común es hacer que el juego se desarrolle [...] implícitamente estamos de acuerdo en conducirnos de cierta manera para que la actividad pueda seguir adelante" (p. 87).

El segundo aspecto se refiere al "movimiento interactivo o de vaivén del jugar" (p. 88). Todo juego tiene un aspecto relacional, de modo tal que para que haya juego tiene que existir, aunque no en sentido literal, otro jugador (otros sujetos, objetos o el propio sujeto que juega). La fuerza de la relación que se establece en el juego hace que, al jugar, pueda olvidarme del tiempo y del espacio. El juego tiene la capacidad de "absorber [...] de tal modo que seamos jugados por el juego" (p. 88).

El último criterio es el que conduce y lleva adelante al juego, es decir, las reglas. "Hay un espíritu diferente en cada clase de juego según las reglas y las estructuras que lo definen" (p. 90). En este aspecto, Burbules retoma el planteo de Wittgenstein identificando la regla con un modo "pragmático" de proceder. Los juegos se aprenden "mirando" a otros que juegan, es más, si las reglas "enredan" el juego, tiene que ser posible quebrantarlas.

> El conocimiento explícito de las reglas puede o no ser un factor necesario para la participación; aunque otros jugadores nos dicten reglas explícitas, cuando jugamos rápidamente se transforman en un conocimiento implícito. Por eso las reglas son pragmáticas; su significación se subordina a la actividad práctica a la que remiten (Burbules, 1999:91).

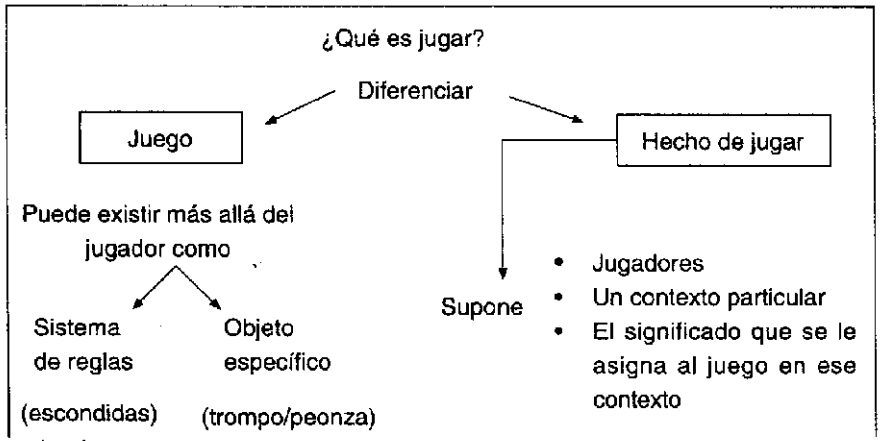
Para Burbules, el juego es una actividad social y comunicativa. Entrar en el juego es comprometerse con él y arriesgarse a la incertidumbre en su desarrollo. Este jugar está guiado por una serie de reglas que permiten que el juego avance. Sin embargo, "el juego se entiende como una *práctica* que exige cierto grado de flexibilidad e indeterminación en cada paso [...] las reglas se subordinan a la práctica" (p. 93). Actúan como hipótesis que regulan el juego y permiten que en el juego mismo se aprenda a jugar.

2. EL JUEGO EN LOS CONTEXTOS FORMALES DE APRENDIZAJE

La preocupación por encontrar aspectos propios del juego en la escuela es parte del trabajo de los investigadores del Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet de la Universidad de París Nord, entre ellos, Giles Brougère (1996, 1997).

Brougère (1997) destaca tres modalidades del juego: *juegos particulares* (*games*) con un sistema de reglas, *juegos que son objetos* y el *hecho de jugar* dentro de un determinado contexto social (Cuadro 2.2).

Cuadro 2.2. ¿Qué es jugar?



En la primera acepción, los juegos existen independientemente del jugador o del sentido que éste quiera atribuirles. Se diferencian por el sistema de reglas que pueden identificarse en cada uno y que le otorgan una determinada estructura. Tanto en el idioma francés como en el español, esta diferenciación permite distinguir el doble significado de la versión inglesa de la palabra juego (*play* y *game*). Ahora bien, las reglas del juego diferencian juegos y también identifican al juego que subyace a las reglas. En este caso, el ajedrez es un juego que implica determinadas reglas y se juega de una manera. Cambiar las reglas es cambiar el juego porque esas reglas son el juego.

En el segundo caso, un *objeto* puede estar significando un juego, como por ejemplo el balero, el trompo o la perinola. Pueden utilizarse diferentes materiales para fabricarlos y, sin embargo, siguen siendo el mismo juego. El objeto señala al juego que se esconde tras él. Por ejemplo, jugar al "trompo" requiere ese objeto y no se puede jugar sin él. Se pueden inventar "trompos" con diferentes objetos pero siempre el "formato" del objeto es el mismo. Por esto, estos objetos que nominan juegos son diferentes de los juguetes no tanto por su uso, sino por el "tipo de juego" escondido en el objeto.

En general, se denomina "juguete" a dos tipos de materiales: los que representan un "ejemplar a escala" de la actividad instrumental de los adultos o de preparación para la vida adulta (Elkonin, 1980; Jaulin, 1981) y aquellos que buscan desarrollar una "teoría implícita sobre el juguete como instrumento y modelo de desarrollo de la mente" (Del Río, 1987). En el primer caso encontramos las muñecas, los autitos, las baterías de cocina, las estaciones de servicio, los teléfonos, los personajes de los dibujos animados, etc., propios del mundo cotidiano del niño. En el segundo caso encontraríamos especialmente los bloques para construir, los juegos para armar (tipo mecano); los rompecabezas, etc. Estos últimos son llamados también "juguetes cognitivos". La importancia de los juguetes técnicos o "cognitivos" se apoya en la tesis de que el instrumento educativo no es ya un instrumento "a escala" de un instrumento técnico real, sino que es un instrumento técnico que vale sólo y específicamente para hacer acceder al niño a una estructura representacional o mental nueva, "un instrumento puramente concebido para desarrollar el conocimiento [...] instrumentos psicológicos que le permiten (al hombre) cambiarse a sí mismo [...] que construyen el conocimiento o modifican al hombre evolutiva y gradualmente" (Del Río, 1987:10).

Ahora bien, el juego como *jugar* (jugar como *hecho en sí*) depende del contexto semántico en el que se utiliza el término. La designación del fenómeno lúdico no obedece a la postura teórica que se asuma, sino a la interpretación que le atribuye cada contexto social al juego en su uso cotidiano. Por esto es diferente jugar en la casa que en la escuela, en el siglo XXI que en el XVII. En el caso de la escuela, el juego tendrá un significado particular según la función que se le asigne, la imagen construida en torno a la enseñanza y el lugar que se le dé como territorio propio del niño.

A partir de este ordenamiento, Brougère propone un conjunto de aspectos ligeramente diferentes a los elaborados por otros investigadores, que le permiten señalar la importancia del juego en la escuela. En primer lugar, el juego es una *actividad de segundo grado*, es decir "no es el comportamiento lo que hace al juego sino el *status* que se atribuye a dicho comportamiento" (p. 48). El juego, como la ficción y la simulación, es no literal, por lo tanto, supone metacomunicación, es decir "acuerdo entre dos personas sobre la condición de su comunicación, la cual no puede ser tomada al pie de la letra" (p. 48). El carácter lúdico de un acto no proviene de la naturaleza de lo que se hace sino de la manera en que se hace. El juego no comprende ninguna actividad instrumental que le sea propia. Extrae sus configuraciones de comportamiento de otros sistemas afectivo-comportamentales (Bruner, 1986b).

En segundo lugar, "todo juego se compone de una serie de decisiones [...] que se hallan en relación con la que toman otros jugadores" (p. 48). Brougère considera que la "decisión" de jugar ilustra mejor la libre elección del jugador que el término "libertad". Para él es imposible precisar si un jugador es libre al jugar, pero sí se puede determinar quién tomó la decisión de hacerlo.

En tercer lugar, todo juego supone la *presencia de una regla*. Este criterio deriva de la combinación de los dos criterios precedentes ya que permiten establecer el terreno del juego y los límites de ese universo. Los juegos pueden tener: a) reglas preexistentes en un sistema de juego aceptado (como el juego de la oca), b) reglas negociadas a partir de un marco general (los juegos tradicionales en general), o c) reglas que se inventan a medida que se desarrolla el juego (juegos simbólicos o protagonizados en los cuales las reglas estructuran el guión). Los jugadores significan el campo de juego (qué es juego y qué no lo es) y pueden decidir entrar, salir o trasformar ese campo de común acuerdo.

Otro aspecto propio del juego reside en la *minimización de las consecuencias* de los errores que se pueden cometer al jugar. "El juego es una actividad que no tiene consecuencias frustrantes para el niño, aunque se trate de una actividad seria [...] es una actividad para uno mismo y no para otros" (Bruner, 1989:211).

Finalmente, jugar siempre es *incierto* y sólo se sabe cómo termina cuando termina. "El desarrollo del juego supone una serie de decisiones que recaen sobre la misma situación y cuyo resultado aleatorio determinará el final de la actividad" (Brougère, 1997:49).

Estas características del juego (actividad de orden secundario, presencia de reglas, decisión del jugador, minimización de las consecuencias e incertidumbre) hacen de este fenómeno una alternativa interesante al proponerse como actividad en contextos escolares. Cada una de ellas tiene efectos diferentes para el aprendizaje escolar y, según estos investigadores, complementan aspectos que en la escuela no se encuentran siempre tratados.

3. LOS RASGOS QUE ASUME EL JUEGO EN LA ESCUELA INFANTIL

En segundo lugar, presentamos la forma en que caracterizamos al juego en el "contexto de uso"[1] en el que se lo observa, es decir, la escuela infantil (Sarlé, 1999, 2001). Estos rasgos permiten pensar la forma en que se diseñan las actividades y, al mismo tiempo, proponer criterios sobre qué aspectos atender cuando los niños juegan. Según el contexto de uso, el juego asumirá distintas *tonalidades*.

Así, por ejemplo, podemos decir que en la escuela los juegos suponen un *formato* de interacción, pero estos formatos en algunos juegos son más móviles que en otros o requieren una mayor observación del maestro de las formas en que los chicos los van jugando para poder enriquecerlos o solucionar los problemas con los que se enfrentan. Del mismo modo, el contexto escolar *condiciona* al juego, pero estas limitaciones tienen diversos matices según el tipo de juego, los materiales, el conocimiento de los jugadores, la participación del maestro, etc. Un juego tradicional como la rayuela puede ser modificado o transformado por el maestro o por los niños de modo tal de permitir jugar al que es menos experto en el juego y paulatinamente ir completando las reglas, complejizando la tarea, sin que por esto niños o adultos consideren que el juego anterior que se jugaba no era una rayuela. Probablemente, sea una *rayuela diferente* a la que juegan los niños mayores, pero *rayuela* al fin. El juego se explica en función del significado que

1. Tal como se señaló en el punto 2.1 del capítulo 1, no todos los juegos comparten la misma propiedad, sino que precisamente en cada juego podemos distinguir al menos uno o, probablemente, varios aspectos. La conexión está dada por la superposición de los significados y el uso que en la vida cotidiana se hace del concepto del juego (Wittgenstein, 1988:88).

el niño, el maestro o ambos le están dando en el momento particular en el que se juega.

Formato y reglas, transformaciones del juego y condiciones para ser considerado jugador son los cuatro rasgos que vamos a tomar para hablar del juego en el contexto escolar, y que muestran el valor del juego por la forma en que puede "enseñar" aspectos no abordados en otras actividades escolares, aún independientemente del contenido en sí.

1) En relación con el *formato*, analizarlo en estos términos, permite reconocer dos aspectos que condicionan el hecho de que una actividad propuesta por el maestro mantenga o no su carácter lúdico (Sarlé, 1999). El primero consiste en *el conocimiento del formato que poseen los niños* y la posibilidad de *traspasar* el dominio de la situación lúdica del maestro a los niños. Jugar parece involucrar la posibilidad de modificar, variar, crear, cambiar, o transformar, total o parcialmente, una situación en otra. Para hacer esto, el niño debe tener cierto dominio sobre la situación. El segundo se refiere a la *organización estructural* de la situación planteada. Variables tales como el tiempo, el espacio y el tamaño del grupo, presentes en las actividades escolares, también acompañan al juego. Aunque el formato sea conocido por la maestra y por los niños, si estas variables contextuales no son atendidas, el juego no puede sostenerse. Entre los aspectos estructurales encontramos la organización de grupos reducidos, vinculaciones cara a cara, tiempos que permiten jugar posibles alternativas y no sólo alcanzar fines y, finalmente, la existencia de ciertos espacios que permitan *no ser mirado* y ocultar lo que se está haciendo.
2) Junto con el formato, en el juego se definen *reglas* que están presentes en todas las acciones lúdicas y le dan sentido. Jugar no es una simple sumatoria de acciones inconexas o desvinculadas de la realidad. Para los niños, el seguimiento de las reglas del juego es a la vez convencional y ficcional. Cuando las reglas son convencionales (externas), los niños pasan por diferentes etapas de comprensión de las mismas y las adaptan en función de sus posibilidades. Pero además los niños introducen modificaciones a las reglas externas o convencionales de estos juegos y generan situaciones en las que se puede repetir y recomenzar cuantas veces se quiera sin correr el riesgo de ser sancionado por cometer errores. En la escuela, con otros compañeros, lo importante es jugar y los niños adaptan las reglas para que estos "otros" puedan continuar el juego (Sarlé, 1999).

El carácter interdependiente, opuesto y cooperativo de las reglas, pone a los niños en situaciones de interacción social con sus pares. En este tipo de intercambios, los niños se sienten obligados a argumentar lógicamente y a hablar con sentido al tener que coordinar sus acciones con las de otros niños. Dentro del juego se establece un marco de comunicación y colaboración entre los jugadores. Este marco interactivo facilita el intercambio de puntos de vista y el surgimiento de un espacio en el cual unos niños enseñan a otros, de forma sencilla y no coactiva.

3) En la escuela no siempre una propuesta lúdica es asumida como tal por los niños. La diferencia entre juego y no juego está fuertemente condicionada por la relación intrínseca que el jugador tiene con la actividad que realiza. Esta característica es tan marcada que una actividad que inicialmente puede no implicar juego es *transformada* en tal, por decisión de los jugadores. Y viceversa, el maestro puede diseñar externamente una actividad como lúdica y perder este carácter al no adscribirle los jugadores ese rasgo. Estas transformaciones expresan la capacidad cognitiva, emocional y social de los niños y, a la vez, la forma en que compensan la propuesta del maestro con su necesidad de jugar.
   Las transformaciones ocurren generalmente cuando la actividad planteada se torna extensa, aburrida o tiene un grado alto de exploración o complejidad sin una propuesta clara del maestro de cómo continuar la tarea. Esta acción transformadora del niño le permite, de alguna manera, *emanciparse* de la limitación que puede provocarle la situación de enseñanza.
   Lejos de ser un aspecto condicionante, las transformaciones que los niños hacen de las actividades largas o aburridas, o de los espacios vacíos, ponen de manifiesto una de las características del jugador, es decir, su iniciativa para gestar un juego en medio de los condicionantes de la escuela. En ella, frente a espacios y tiempos reducidos, los niños se valen de una serie de transformaciones, sobreentendidos y engaños con los cuales imponen el espacio para el juego en la tarea cotidiana. Estas transformaciones también muestran la forma en que los niños interpretan la organización social y la vida política dentro del ámbito escolar.
   Los niños conocen, utilizan y sacan ventaja de las reglas, normas o pautas escolares que conforman el ritmo de la vida cotidiana y anticipan, a partir de esto, sus acciones (lo que en términos de Edwards y Mercer [1994] se conoce como "socialización cognitiva"). Este conocimiento de las reglas les permite dar sentido a las tareas cotidianas, operar con ellas o modificarlas, según cada caso. Las diferentes actividades que se suceden a lo largo del día escolar pierden su carácter de arbitrariedad y son asumidas como posibles espacios de juego, siempre y cuando no interfieran con las normas establecidas. El cuidado por respetar estas normas o "hacer como si" pareciera ser un rasgo más del juego en este contexto.
4) Finalmente, el formato escolar (número de niños, la presencia de adultos a cargo, la organización de los tiempos y espacios definidos según las diferentes tareas, el ritmo de las actividades, etc.) define de una manera particular el rol del jugador (modo de operar de los jugadores o quiénes deben ser considerados como tales). En este sentido, el juego obliga a los niños a generar acuerdos entre sí para poder jugar. Aspectos tales como compartir juguetes o juegos, tener idea sobre qué jugar, conocer un juego nuevo o tener capacidad para iniciarlo y sostenerlo, parecen ser altamente valorados en situaciones lúdicas. El juego actúa como un espacio en donde los niños aprenden habilidades y actitudes necesarias para estar con otros y en donde se "ponen en juego" las habilidades sociales con las que cuenta (Johnson *et al.*, 1999). En la escuela, la presencia de otros (pares y adultos) parece incidir de dos modos diferentes. En relación con los compañeros de juego, no todos *pueden* jugar con todos, es decir, no se puede obligar a jugar con otro. En segundo lugar, en el juego, los jugadores se imponen reglas que sólo comprenden aquellos que están jugando y que van más allá de la opinión de los adultos (Sarlé, 1999). Las agrupaciones en el juego dependen del tipo de juego, que en su resolución puede excluir, prescindir o simplemente no incluir un compañero de juego.

Al comienzo de este capítulo nos preguntábamos si era posible pensar el juego en la escuela. Las características o rasgos que enuncian Burbules, Brougère y los que surgen de nuestros propios estudios responden afirmativamente esta pregunta. De hecho, atender a la "actitud" que implica el jugar, mirar al juego como una "actividad de orden secundario", poner en consideración los aspectos que subyacen al juego en la escuela (como el formato, las reglas, las transformaciones y los modos de operar de los jugadores) están asociados con el desarrollo de ciertas competencias necesarias para los aprendizajes escolares. Unas pocas actividades escolares enfrentan a los niños con la posibilidad de tomar decisiones, administrar los indicadores de la meta-comunicación, negociar reglas con los compañeros, construir marcos comunes o ensayar alternativas posibles sin estar pendiente de los resultados. Estos aspectos, de por sí, resultan relevantes a la hora de

pensar la inclusión del juego (y no al juego como "motivador" o "preparación para") en la escuela.

La escuela es un espacio cultural diferente en el que se suceden los juegos de los niños. Como contexto social y cultural, tiene objetivos diferentes a otras instituciones y las actividades que allí se realizan buscan generar situaciones para alcanzar esos objetivos. En la etapa infantil, el juego parecería apuntar a un vector de aprendizaje muchas veces descuidado, y que sin embargo resulta básico para la alfabetización integral de los niños.

Segunda Parte

El juego en el caso de la escuela infantil

Hasta ahora hemos considerado al juego "teóricamente". En esta segunda parte nos interesa describir al juego tal y como lo hemos observado en diferentes escuelas infantiles. Al hacerlo, pretendemos mostrar en el "contexto de uso" a qué estamos llamando juego y, desde este lugar, analizar su impacto en la enseñanza. Los casos que presentamos fueron analizados en el marco de un estudio más amplio cuyo objeto era construir nuevas categorías para pensar la didáctica en la escuela infantil[1] (Sarlé, 2004). En este marco, el juego y su relación con la enseñanza resultaba un instrumento de análisis novedoso para responder algunas preguntas que nos hacíamos al dialogar con los maestros de niños menores de 6 años. En efecto, ciertas afirmaciones como "en la escuela infantil *todo* es juego", "los niños siempre *piensan* en jugar" o "no hay *tiempo* para jugar en las salas de cinco porque tenemos demasiadas cosas que hacer", resultaban complejas a la hora de intentar comprender qué se estaba queriendo afirmar con cada uno de estos enunciados.

¿Qué se quiere decir con "todo" es juego?, ¿por qué resulta complejo identificar a una actividad como "juego" y al mismo tiempo considerar en

1. Tal como se señala en la Introducción, esta investigación se realizó entre los años 1996 y 2002 en salas de niños de escuelas infantiles de Buenos Aires y Santiago de Chile. Durante dicho lapso se observaron 448 situaciones de enseñanza.

ella la intervención externa del maestro? En nuestros trabajos, como en otros estudios semejantes (Johnson *et al.*, 1999; Sarlé, 1999; Brougère, 1996; Wajskop, 1997; Kishimoto, 1996), se ha puesto de relieve que el "hacer" de los maestros y su "decir" respecto al juego no siempre van de la mano. El juego parece plantear una serie de problemas, especialmente cuando se lo trata de cruzar con la enseñanza de contenidos escolares. De hecho, los aspectos que señalamos hasta ahora parecen apuntar más a la importancia del juego en relación con el desarrollo general del niño que con el aprendizaje de contenidos específicos.

Esta segunda parte está dedicada a presentar tres formas diferentes de abordar el juego en contextos escolares, específicamente en la escuela infantil. En el capítulo 3, nos dedicaremos a analizar por qué se sostiene que "todo es juego". En el capítulo 4, presentaremos lo que hemos denominado el "marco lúdico" y sus implicancias para comprender el juego. Finalmente, en el capítulo 5 nos dedicaremos a precisar las diferentes formas de mediación del maestro en el juego.

3

LA TEXTURA LÚDICA EN LA ESCUELA

¿Por qué los maestros sostienen que en el jardín de infantes "todo es juego"? Dos frases, populares entre los maestros de educación inicial, pueden ayudarnos a dar una respuesta inicial a esta pregunta. La primera expuesta por Froebel en *La educación del hombre*; la segunda, por Rosario Vera Peñaloza en *El Kindergarten en la Argentina*:

"El niño debe jugar y no debe darse cuenta que se está educando, para que cuando sea grande, sólo recuerde de su paso por el Jardín y que jugó mucho y fue muy feliz" (Froebel, 1913).

"Es así como trabajamos aunque parezca que jugamos" (Vera Peñaloza, 1932).

El lema pedagógico escondido detrás de estas afirmaciones es el de "aprender jugando", una expresión que no sólo busca guiar sino también organizar las prácticas cotidianas en el jardín de infantes. En este sentido, el maestro ya desde su formación recibe el mandato de respetar el juego del niño y utilizar juegos para enseñar contenidos. Sin embargo, como nos recordaba Ignacio en el *epígrafe* de la Introducción, no siempre lo logra.

Desde el planteo que venimos haciendo en este texto (cfr. capítulos 1 y 2), pretendemos dar otra respuesta. En este sentido, sostendremos que existe una suerte de *textura lúdica* que le da a las salas de jardín un aspecto particular. Esta textura resulta ser un factor que envuelve e involucra a toda la escuela infantil. Así, la vida cotidiana del jardín de infantes y las prácticas de enseñanza están teñidas o conformadas sobre la base de ciertas características lúdicas como el grado de libertad en los movimientos, la distribución de los objetos y los niños, el humor o el chiste, el suspenso en los tonos de voz, la búsqueda por mantener constante el interés y la motivación de los niños. Esta categoría actúa "por sí misma", como si el educador no tuviera decisión sobre ella. Por esto, el juego se torna *invisible* cuando se quiere precisar cuál es su lugar en el conjunto de las actividades de enseñanza.

A fin de precisar qué entendemos por *textura lúdica*, vamos a describir en primer lugar cómo aparece el juego en la vida cotidiana del jardín de infantes a través de las diferentes actividades que se realizan. En segundo lugar, miraremos esta suerte de *atmósfera* que se crea en el modo en que se organiza el ambiente y se establecen las formas de vinculación entre los diferentes actores de la situación didáctica. El capítulo finaliza con una descripción, quizás más teórica, de lo que estamos llamando "textura lúdica".

1. TIPOS DE ACTIVIDAD Y JUEGO[1]

En las escuelas infantiles se realizan diferentes tipos de actividades, organizadas en proyectos, unidades didácticas, centros de interés o ejes temáticos, según las indicaciones dadas en los diseños curriculares vigentes. Ahora bien, a riesgo de simplificar la categorización de actividades, podríamos agrupar las situaciones de enseñanza en tres grandes tipos: *actividades cotidianas* (intercambios iniciales, registros de asistencia, calendario y registro meteorológico, relatos de experiencias personales, merienda o colación, higiene), *actividades vinculadas con áreas disciplinares* (situaciones de plástica, de educación física y educación musical, lectura y narración de cuentos, conversaciones sobre temas específicos del currículo, experimentos, salidas y visitas fuera de la escuela) y *actividades lúdicas* (juegos en sectores, juegos dramáticos, juegos en el patio y juegos sociales con reglas externas propuestos para enseñar contenidos vinculados con las disciplinas).[2]

1. A partir de ahora, las imágenes y relatos de situaciones de juegos en salas de jardín de infantes que se consignan son tomadas de los datos obtenidos durante el trabajo de campo de la investigación "Hacia la construcción de una didáctica para la educación inicial: el juego en el Jardín de Infantes", realizado en el marco de la tesis doctoral (Sarlé, 2004).

2. La clasificación de actividades no pretende enunciar tipos ideales sino simplemente diferenciar el énfasis relativo que cada una de ellas tiene en lo que se refiere a la organización de la propuesta. De esta forma, llamamos *actividades cotidianas* a las que se realizan todos los días sin grandes variaciones, aun cuando en ellas puedan trabajarse contenidos vinculados con campos disciplinares (por ejemplo, el registro de asistencia trabaja conteni-

¿Cómo se distribuyen estas actividades en lo que podríamos llamar la "vida cotidiana del jardín"? ¿Cuál es el lugar que tiene el juego en esta distribución? En el estudio al que hicimos referencia al comienzo de este capítulo (Sarlé, 2004),[3] encontramos la siguiente distribución que se muestra en la Tabla 3.1.

Tabla 3.1. Tipos de actividad según modalidad curricular[4]

	Buenos Aires	*Santiago de Chile*	*Total para ambas ciudades*
Actividades cotidianas	48%	42%	45%
Actividades vinculadas con áreas disciplinares	35%	29%	32%
Actividades lúdicas	17%	29%	23%
Total	100% (287)	100% (161)	100% (448)

Tal como se desprende de la Tabla 3.1, en ambos grupos, las actividades cotidianas son las que se realizan con mayor frecuencia. En los jardines de infantes de Buenos Aires, las actividades vinculadas con contenidos de áreas

do vinculados con la serie numérica). Agrupamos como *actividades vinculadas con campos o áreas disciplinares* a las que específicamente el maestro planifica según las orientaciones curriculares vigentes. Finalmente, denominamos *actividades lúdicas*, tanto a las estructuras didácticas que suponen juegos (a las que nos referiremos en el capítulo 5, como el juego trabajo o el juego dramático), al tiempo de juego libre en el patio o en la sala y a los juegos que de forma grupal (para todos los niños) el maestro propone como medio para enseñar contenidos escolares (por ejemplo, un "Juego de la Oca" como actividades matemática).

3. Como ya señalamos en la Introducción, se estudiaron 13 grupos, en forma periódica y alternativamente durante todos los días de la semana, construyendo una "descripción densa" (Geertz, 1992; Gibaja, 1986) de las diversas situaciones.

4. Dadas las características intencionales de la muestra, los datos que se presentan en forma de cuadro no son generalizables fuera de los otros grupos de niños estudiados.

disciplinares tienen un compromiso mayor que las situaciones de juego en comparación con las escuelas de Santiago de Chile. En cuanto a las frecuencias totales, la diferencia significativa se observa en torno al juego. Sólo el 23% de las actividades entran dentro de esta categoría. Esta posición relativa del juego con respecto al resto de las situaciones de enseñanza no deja de llamar la atención. A pesar de que todos los docentes conocían el objetivo del estudio y expresaron en las entrevistas la importancia del juego en la escuela infantil y en el aprendizaje del niño, la observación de la práctica cotidiana cuestiona y contradice esta creencia.

A continuación describiremos brevemente en qué consisten y cómo se organizan estas actividades.

1.1. Las actividades cotidianas

En la escuela infantil, las actividades cotidianas, también llamadas *rutinas*, se dedican a la enseñanza de reglas de comportamiento: los "hábitos". Estas actividades definen el modo de ser de la escuela y la estructura escolar; involucran el aprendizaje de actitudes y facilitan la adaptación al ambiente de clase a partir del aprendizaje de habilidades tales como compartir, escuchar, ordenar y seguir la rutina de la clase. Estas actividades, según Apple y King (1985), son las que ejercen la influencia más duradera en la escolaridad básica. Como se desprende de la Tabla 3.1, en ambos grupos, las *actividades cotidianas* son las más frecuentes (48% en Buenos Aires y 42% en Santiago de Chile).

Como tipo de actividad, las rutinas forman parte de una de las tradiciones más arraigadas de la educación infantil y están presentes en todos los libros didácticos que se refieren a la enseñanza inicial. La semejanza que encontramos en el modo en que se desarrollan estas actividades pareciera ser una de las mayores herencias del pasado froebeliano y montessoriano. Esta semejanza no se observa sólo en el tiempo que se destina a estas actividades sino también en la utilización de ciertos recursos, como canciones ("*a guardar, a guardar cada cosa en su lugar*"), la apelación a la sorpresa como forma de presentar las actividades, el uso de ecos rítmicos para convocar a los niños e interesarlos por determinados temas, etc.

El modo en que se resuelven las actividades cotidianas difiere según el número de adultos a cargo. Cuando el maestro comparte este momento con un auxiliar o con otro docente, la presencia de dos adultos genera una forma particular de atención de los niños y de coordinación de la propuesta. En estos casos, la alternancia de roles y el modo en que los adultos dialogan entre sí "sobre" lo que

esperan de los niños pareciera facilitar la aplicación de las normas o pautas de conducta y generar un clima de trabajo distendido. Por ejemplo, la siguiente situación fue observada en una sala de niños de 4 años en Santiago de Chile.[5]

Situación 1. *Juego libre en la sala*

8.45: Los niños están jugando en diferentes mesas con materiales de juegos tranquilos (rompecabezas, encajes, entrelazados). La educadora (E) camina entre las mesas, observa lo que están haciendo. La auxiliar (T) está sentada en el escritorio pegando unos recortes en los cuadernos de comunicaciones. Cada mesa tiene un color.
E: Mira, tía, veo la amarilla completa. (La mesa amarilla tiene todos sus lugares completos.)
T: Sí... está completa... (Las niñas de esa mesa sonríen.)
E: Revisemos, ¿todos colgamos los delantales?
T: Creo que sí, tía. (Los niños levantan la vista, dejan lo que estaban haciendo y observan los percheros. Todos los delantales están colgados en ellos. Siguen jugando.)
La E se acerca al pizarrón donde había colocado las tareas para el día (registro de actividades diarias) y pregunta en voz alta qué es lo que sigue. Los niños responden "saludar". La E les pide que ordenen para saludar. La T busca la pandereta y comienza a marcar un ritmo. Los nenes ordenan rápidamente. Luego se sientan en un sector de la sala y comienzan a conversar. Forman una ronda en la que la E y T se integran. La E se ubica en el frente junto al pizarrón, la T frente a ella con la caja de libretas[6] en su falda.
8.50: La E comienza a tomar asistencia. Les pide que levanten la mano cuando son nombrados. La T señala el registro donde están las contraseñas mientras la E canta "vamos a ver quién vino hoy". A medida que los nombra, los niños dan vuelta su figura. Los niños las miran a ambas.
E: Mira, tía, se ve hermosa la ronda hoy... (La T asiente, los niños se miran y se sientan más erguidos.) Bien, y ¿habrá correspondencia entre niños y libretas? ¿Cuántos somos?
Niños (varios a la vez): 23
La T comienza a contar las libretas en voz alta. Llega a 22. Levanta la cara, abre los ojos y mira a la E, que sonríe. Los niños comienzan a mirarse sin decir nada. Isidora (una de las niñas) se ríe y se levanta. Busca en su mochila la libreta y la pone en la caja. La T y la E sonríen. Los chicos gritan: 23.

5. Los nombres de los niños y los docentes han sido cambiados. Tanto en los registros tomados en Santiago de Chile como en los de las escuelas de Buenos Aires se ha respetado la forma en que maestros y niños se dirigen entre sí. En el caso de Santiago, las maestras (educadoras) así como las auxiliares docentes suelen llamarse "tías", nominación que los niños les dan a los adultos cercanos. En Buenos Aires, a las maestras se las llama por su nombre o como "señorita".

6. Las libretas a las que hace referencia la educadora son los "cuadernos de comunicados" que cada día los niños llevan a su casa con información para la familia. Por otra parte, tanto en Santiago como en Buenos Aires, el uso de contraseñas (originalmente propuesto por las hermanas Rosa y Carolina Agazzi) permite identificar las pertenencias de los niños y los lugares en que se guardan los materiales de uso común. Este modo de organización por contraseñas es usual en la mayor parte de los jardines de infantes del mundo. Las contraseñas suelen tener de un lado el nombre o la foto de los niños y del otro una figura o un símbolo diferente para cada uno. La complejidad de las figuras (geométricas, dibujos simples, producciones de los niños, letras de abecedario, etc.) varía según la edad de los niños.

La educadora y la auxiliar no sólo dialogan entre sí sino que también intercambian miradas y gestos. Los niños participan de este intercambio y responden como si estuviera dirigido a ellos. Entre los niños y los adultos aparecen miradas cómplices que ponen de manifiesto que todos los participantes saben "de qué y a quiénes se está hablando".

Cuando la sala está a cargo sólo de un adulto, esta interacción no es posible. El maestro es el responsable de recordar y señalar las rutinas propias de la vida escolar (dejar las libretas en su lugar al llegar, colgar los abrigos o delantales, registrar la presencia o ausencia de niños, etc.); la comunicación se torna radial y se acentúa la asimetría existente entre los participantes, como en la situación 2.

Situación 2. *Intercambio*

9.00: Los niños van entrando a la sala luego del saludo a la bandera, cuelgan las mochilas, dejan sobre las mesas los cuadernos. La maestra (M) en la puerta despide a los padres y conversa con otra maestra. Luego entra y se sienta en el lugar de intercambio, al frente del pizarrón. Los niños se acercan y forman una ronda. La M coloca una lámina en la cartelera. En ella se indican los responsables de algunas tareas (secretarios para regar las plantas, servir las mesas, etc.). Está organizado en forma de calendario mensual. La M ve espacios vacíos en la ronda y les pide que se acerquen más a ella. Los niños lo hacen.
M: Me parece que hoy está más chiquita la ronda. ¿Por qué está más chiquita?
Stefi: Porque no vinieron muchos chicos.
Martín: Vinimos poquitos...
Entra Aarón tarde y se queja porque su perchero está ocupado con otra mochila. Un nene dice que Mara colgó mal. Mara se levanta y cambia de lugar sus cosas. La M pide que hablen de a uno por vez y le da a Aarón un lugar en la ronda.

M: Recuerden que el lugar está marcado con las contraseñas... si no se acuerdan esto ocasiona trastornos para todos (los niños asienten). María, ¿fuiste secretaria ya?
María: No
M: ¿Querés serlo? (María asiente y la maestra coloca su nombre en el casillero del día correspondiente.) A ver, ¿cuántos varones vinieron hoy? (varios gritan). Así no... Carlos, contá a los varones.
Carlos se levanta y comienza a tocar las cabezas de los varones mientras dice el número. La maestra lo sigue y algunos niños repiten el número en voz alta. Entra un nene y se queda de pie junto a la ronda. La M le indica que se siente junto a ella. Carlos termina de contar y dice el número final. La M lo anota en el pizarrón.

Como puede observarse, en las actividades cotidianas, el maestro atiende una gran cantidad de pequeños quehaceres (llegada tarde de algunos niños, ubicación en la ronda, organización de la misma, etc.). El número de intervenciones y solicitudes a cada niño es alto y, hasta tanto las rutinas se automaticen, el maestro es quien "recuerda" la secuencia de tareas. Esta "memoria" de la actividad, se realiza de diversas maneras. Por ejemplo, el maestro hace como si "hablara solo" (*"Yo a veces me pregunto cómo puede ser que no se acuerden de todo lo que hablamos del reglamento en la sala"*), pero esperando que los niños cambien de actitud al escuchar su monólogo. En otras, el maestro utiliza la tercera persona para referirse a sí mismo (*"¡A Rosario le agradaría tanto que todos se sienten!"*).

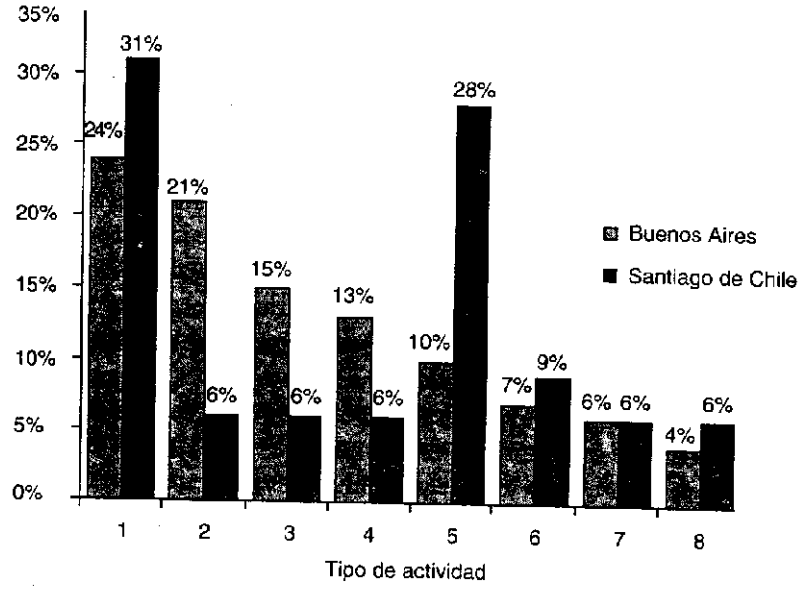
Como se desprende de las situaciones 1 y 2, el contenido presente en estas actividades es el mismo pero el modo de organización difiere. Ambas situaciones responden a actividades iniciales que se repiten todos los días con unas pequeñas modificaciones. Sin embargo, la diferencia opera en torno al clima que se va gestando a lo largo de la jornada, la cantidad de intervenciones que debe realizar el maestro en uno u otro caso y la forma en que los niños procesan los pedidos del maestro.

Si bien no es nuestro objetivo estudiar los intercambios sociales ni el clima escolar que estos suscitan, como veremos al analizar la "atmósfera de las salas" en el punto siguiente, la forma en que interactúa la maestra con los niños guarda relación con la creación de un ambiente propicio para el juego y la comprensión de los marcos escolares en los que se producen los intercambios.

1.2. Las actividades vinculadas con áreas o ejes disciplinares

Cuando en la escuela infantil se habla de "actividades", en general, se está haciendo referencia a las que hemos denominado "según ejes disciplinares".[7] En la Tabla 3.2. puede observarse cómo se distribuyen estas actividades en los grupos observados. Las diferencias que aparecen en relación con estas actividades y los modos en que se enseña muestran el lugar relativo que en cada currículo tiene la didáctica específica de cada disciplina, la importancia dada a la alfabetización y el trabajo en cuadernos.

Tabla 3.2. Actividades disciplinares según estilo curricular



Referencias

1. Conversaciones sobre temas específicos
2. Actividades plásticas
3. Narración y lectura de cuentos/poesías
4. Actividades de lectura y escritura
5. Trabajo en cuadernos o consignas gráficas
6. Experiencias científicas
7. Experiencias directas / salidas
8. Actividades matemáticas

7. Entre estas actividades también están las que comprometen la educación musical y la educación física. Tanto en los grupos de Buenos Aires como en el de las escuelas privadas de Santiago, estas actividades no estaban a cargo del docente de la sala sino de un profesor especial. En esta ocasión no vamos a considerarlas a fin de privilegiar las actividades que están directamente a cargo del maestro de la sala.

Si comparamos la distribución de las actividades, la conversación es la que tiene mayor frecuencia en ambos grupos (24% en Buenos Aires y 31% en Santiago). Conversar supone reunir a los niños en el lugar de intercambio, dialogando o respondiendo preguntas hechas por el docente. Es un espacio en donde se espera que los niños conversen entre ellos, compartan sus ideas con otros e intercambien sus experiencias. Al mismo tiempo, es una de las actividades más importantes en cuanto a las posibilidades que ofrece para el desarrollo del lenguaje oral. Para los maestros es una de las actividades más complejas de coordinar dado el tiempo que obliga a los niños a permanecer sentados atendiendo y la limitación que los turnos de habla tienen en grupos numerosos. Durante las conversaciones, el maestro busca mantener la coherencia temática, facilitar el intercambio entre los niños y sostener los diálogos sin que éstos sean radiales (es decir dirigidos e iniciados por el adulto sin vinculación entre los niños).

Tal como se desprende de la Tabla 3.2, además de conversar, los niños están ocupados en otras tareas. En este punto, los grupos se diferencian especialmente en la ejecución de tareas individuales con consigna cerrada y fija para todos *versus* propuestas también individuales pero con consignas más abiertas. El primer tipo de actividades predomina en los grupos de Santiago, las segundas en los de Buenos Aires.

En el caso de Santiago, el trabajo en cuadernos y con consignas gráficas fijas (28%) es la segunda actividad con mayor frecuencia. Las consignas suponen el trabajo con patrones gráficos, completar figuras o ejercicios de motricidad fina (dibujar círculos, repetir líneas, dibujar letras). En los grupos de Buenos Aires, estas actividades representan el 10% de las situaciones observadas. Con respecto al área expresiva, en los grupos de Santiago, sólo el 12% de las situaciones involucran actividades plásticas (6%) o literarias (6%), mientras que en Buenos Aires, representan el 36% (21% para actividades plásticas y 15% para narración y lectura de cuentos/poesías). En otras palabras, entre el 34% (en Santiago, 6% para actividades plásticas y 28% trabajo en cuadernos) y el 31% (en Buenos Aires, 21% para actividades plásticas y 10% para trabajo en cuadernos) de las actividades se resuelven en forma individual y en las mesas de trabajo, a partir de consignas (libres o dirigidas).

En cuanto a la realización de experiencias científicas, salidas y actividades matemáticas, ambos grupos tienen un porcentaje semejante. En ninguno de los grupos supera el 9%.

Esta distribución de actividades resulta interesante a la hora de analizar las diversas modalidades de organización de la tarea grupal y su combinación con la aparición de los juegos "espontáneos" por parte de los niños. En una investigación ya antigua, Bossert (1977) describía distintas modalidades que asumía la tarea en el aula según se considerara el tamaño del grupo, quién iniciaba la actividad, la cantidad de actividades simultáneas y el tipo de evaluación que realizaba el maestro en relación con el comportamiento de los niños durante la misma. El cruce de las categorías de estas dimensiones daba como resultado tres tipos de tarea: la recitación, la multitarea y el trabajo en clase.

En la *recitación* las actividades están centradas en el maestro; hay una única tarea para todos los alumnos que se resuelve en grupo total. La evaluación es pública y equitativa para todos los que no se ajustan a lo esperado. Los momentos de "explicación" de una consigna, las conversaciones en ronda, la narración de cuentos son actividades que pueden ser consideradas de este tipo. Por ejemplo, escuchar un cuento muestra a todos los niños prestando atención al que narra. Si un niño no atiende, la maestra le señalará que debe hacerlo; los niños no pueden hablar a la vez porque no se escucharían; la mirada está puesta en el maestro o en quien responde la consigna, etc. En estos momentos, la aparición de juegos espontáneos por parte de los niños es desalentada. Este tipo de actividad involucra casi el 50% de las analizadas en la Tabla 3.2.

En cambio, en el *trabajo en clase* las actividades están centradas en los alumnos que resuelven de forma individual las consignas y pueden tener la misma consigna o no para estar ocupados. En estas situaciones, la evaluación es privada. Las actividades plásticas y el trabajo en cuadernos serían un buen ejemplo de este tipo de tarea. En estos casos, cada niño cumple con lo solicitado en su hoja. Cuando finaliza, puede hacer otra cosa si no dispersa a los compañeros sin que por esto el maestro le llame la atención. Más aún, durante el tiempo ocupado en la actividad, puede conversar con los compañeros, pasear por la sala, jugar con el lápiz, etc., sin llamar la atención. Este tipo de actividad comprende casi un tercio de las actividades reseñadas en la Tabla 3.2. Como veremos en los puntos siguientes, es durante este tipo de actividades que surgen con mayor frecuencia los juegos iniciados por los niños (juegos de palmas, de ocultamiento, juegos con los objetos –juguetes o materiales disponibles–, etc.).

La *multitarea* es un tipo de actividad en la cual los niños resuelven diversas tareas a elección y en pequeños grupos. La evaluación de la forma en que resuelven la tarea es propia para cada grupo y el rol del maestro supone acompañar a los diferentes grupos en las diversas tareas que rea-

lizan. En las salas de jardín, este tipo de modalidad supone una actividad en que los niños puedan manejarse con autonomía en pequeños grupos. En la investigación de Bossert es la actividad que más favorece el trabajo autónomo y el aprendizaje colaborativo; la figura del maestro deja de ser la central en la resolución de la propuesta y los niños asumen el protagonismo en el abordaje de los problemas que las diversas tareas les ofrecen. Este tipo de actividad sólo se observó durante el tiempo dedicado al juego trabajo o juego en sectores –véase p. 155–.

Resulta interesante señalar que la estructura de multitarea es la que mejor caracteriza el modo de organización en el juego. Cuando los niños juegan (ya sea en sectores, en juego dramático, en el juego libre en la sala o el patio), "espontáneamente" se organizan en pequeños grupos, cumplen tareas diferentes, entran y salen de los juegos por iniciativa propia. La intervención del maestro para organizarlos resulta mínima.

Ahora bien, para los educadores, atender al mismo tiempo a todas las variables involucradas en esta estructura de tareas resulta sumamente complejo, dado que si pone su atención en un pequeño grupo, seguramente "se pierda" lo que está haciendo otro. Quizás por este motivo, la multitarea como forma de organización de la actividad casi se observa exclusivamente en períodos de juego y es casi inexistente en la escolaridad primaria.

1.3. Las actividades lúdicas

El último tipo de actividad al que nos referiremos son los *juegos* o, como las hemos denominado previamente, las "actividades lúdicas".[8] El estilo curricular y la organización de la jornada escolar parecieran estar vinculados con el modo en que el juego, especialmente el iniciado por los niños, está presente en la vida cotidiana. En la Tabla 3.1 vimos que el 23% de las actividades observadas correspondían a juegos. Ahora bien, cuando desgranamos este porcentaje en tipos de juego, nos encontramos con que sólo el 6% del total corresponden a juegos iniciados por el maestro y vinculados con contenidos escolares. Las situaciones lúdicas de mayor presencia en las salas son las de juego libre (10% en Buenos Aires y 24% en Santiago) (cfr. Tabla 3.3).

8. Usaremos indistintamente "actividad lúdica" y "juego" para referirnos a aquellas actividades que *explícitamente* los educadores llaman "juegos". En las diferentes salas observadas, tanto en Santiago como en Buenos Aires, los maestros decían "Vamos a jugar" cuando se proponía, por ejemplo, un juego de cartas, una actividad con rompecabezas, el juego libre o un juego de adivinanzas. En cambio, expresaban "vamos a... contar un cuento, hacer un trabajo, escuchar al compañero" cuando la propuesta no incluía explícitamente aspectos lúdicos. Como veremos más adelante, algunas de las actividades que nominaban juegos eran en realidad actividades "ludiformes" (Parra, 1986) y no "lúdicas".

Tabla 3.3. Tipo de actividad considerando diferentes situaciones lúdicas

Tipo de Actividad		*Buenos Aires*	*Santiago de Chile*	*Total para ambas ciudades*
Actividades cotidianas y vinculadas con áreas o ejes disciplinares		83%	71%	77%
Juego	Juegos propuestos por el maestro	7%	5%	6%
	Juego libre (en el patio o en la sala)	10%	24%	17%
Total		100% (287)	100 (161)	100% (448)

En las salas de Santiago el aumento del juego libre en parte se debe a que, además de disponer de un tiempo de juego en el patio, los niños cuentan con un momento inicial de juego libre en la sala como primera actividad del día (cfr. situación 1, p. 73). Los niños ingresan y juegan con los juguetes y materiales disponibles hasta que el educador solicita su orden. En ese momento comienzan los ritos iniciales de saludo, registros e intercambio.

En algunas escuelas de Buenos Aires esta actividad de juego espontáneo se observa también luego de la merienda o cuando finaliza alguna actividad (es decir, cuando finalizan actividades del tipo "tarea de clase"). Los que primero terminan se dirigen a los diferentes armarios, buscan un juego o material didáctico y simplemente se ponen a jugar. En algunos casos utilizan el sector de intercambio para ello. Los niños tienen una gran habilidad para buscar los materiales y ordenarlos en su lugar apenas el maestro se pone al frente de la actividad nuevamente. Pareciera que la premisa siempre presente es "tiempo vacío o sin la maestra es tiempo para jugar". En

estos tiempos de espera registramos diversos tipos de *juegos sociodramáticos o de roles* (especialmente en los varones y vinculados a "superhéroes" o "monstruos", con gestos, voces y expresiones que caracterizan a dichos personajes), *juegos motores* (patadas voladoras, tirarse unos sobre otros...) y *juegos tradicionales* enseñados o no por la maestra para esos momentos (juegos de palmas; teléfono descompuesto; juegos de rimas). A modo de ejemplo presentamos uno de esos juegos:

Situación 3. *Juego en tiempos de espera*

Los chicos están desde las 14.30 completando una tarea en el cuaderno. A medida que van terminando, la maestra les indica que se sienten en la ronda. 15.05: varios chicos terminan de trabajar. Cierran el cuaderno y se sientan en el suelo (lugar del intercambio). Algunos comienzan a dibujar en el pizarrón la "Z" del Zorro... Uno de los varones juega a la "momia" y se hace el sonámbulo (camina con los brazos extendidos y llama a uno de los nenes con voz grave). Entreabre los ojos y abraza al que se puso delante de él, lo suelta y sigue dando vueltas con los brazos extendidos. Dos nenas se acercan y comienzan a jugar un juego de palmas. Al cabo de 5 minutos, la maestra da la indicación de salir al patio. Todos salen corriendo.

Algo que es necesario destacar de estos momentos de "juego libre" es que en contadas oportunidades se observó a los educadores jugar con los niños o intervenir dando orientaciones sobre cómo o con qué jugar.

Desde las propuestas curriculares, el juego libre en la sala no está legitimado a pesar de que resulta un recurso útil ante la presencia de tiempos inertes.[9] A partir de lo señalado en el punto anterior sobre la modalidad "tarea de clase", dotar a las salas de materiales que faciliten la aparición de juegos en los momentos de cambio de actividad junto con orientaciones a los maestros sobre cómo actuar con los niños puede resultar una propuesta interesante a la hora de analizar el modo de organización de las actividades. La posibilidad de "elegir jugar" cuando no hay propuestas del maestro facilita que las diferentes situaciones de enseñanza se sucedan en el tiempo sin mediar la tensión

9. El tiempo inerte es el tiempo en el cual, ante la ausencia de una actividad propuesta por el educador, los niños se dedican a otra acción no vinculada con las tareas instructivas (deambular por la sala, conversar, jugar...). Este tiempo es el que en general se percibe cuando el maestro está ocupado en resolver alguna tarea administrativa, cuando los tiempos de finalización de la tarea son diferentes y los más rápidos deben esperar a los compañeros o cuando el maestro debe abandonar el salón por algún motivo imprevisto (Gibaja, 1993).

para que todos terminen a la vez. Al mismo tiempo, da posibilidades a los niños para organizarse y encontrar algo agradable para hacer. De este modo, las situaciones de enseñanza se suceden entre algunas que tienen como centro e iniciador al docente y otras que son iniciadas y elegidas por los niños. Entre una y otra iniciativa no cabrían conflictos de intereses.

Tal como resulta de los datos que venimos analizando, el tiempo destinado a juegos que corresponden a las denominadas estructuras lúdicas (juego en sectores o juego dramático) es mínimo. Este tipo de actividad, que justamente involucra la modalidad de multitarea que señalamos anteriormente, es la menos disponible en las salas. El juego espontáneo del niño (con mayor o menor permiso y explicitación de los materiales o juguetes a utilizar) es el tipo de propuesta con mayor presencia en las salas observadas. En los próximos capítulos volveremos sobre estos juegos desde la perspectiva del maestro y de los niños.

2. *LA ATMÓSFERA LÚDICA: CUANDO TODO ES JUEGO*

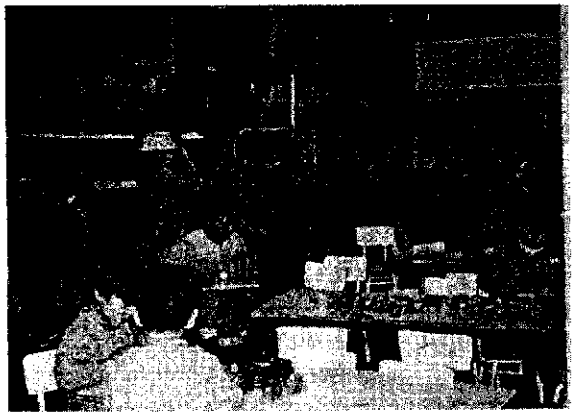
A pesar de los datos que mostramos en el punto anterior, para los maestros y educadores de niños pequeños el juego es una actividad importante. Ahora bien, ¿qué es lo que hace que la *imagen* del juego sea tan fuerte en las salas de las escuelas infantiles aun cuando se constata que no es implementado con ese énfasis?, ¿por qué el juego continúa siendo la primera respuesta que se da cuando se pregunta qué hacen los niños en el jardín de infantes? En este punto, intentaremos dar una respuesta posible a estas preguntas a partir de lo que hemos denominado la "atmósfera lúdica", y que involucra aspectos tan dispares como los espacios en los que se produce la enseñanza y el tipo de vínculo que se crea entre niños y maestros en los salones de clase.

2.1. Los espacios y el ambiente escolar

A pesar de las diferencias curriculares que pueden observarse en las diferentes salas de jardín de infantes, todas ellas guardan entre sí un cierto parecido de familia. Tal como se ha descrito en otros estudios sobre *"playfull action"* (Hännkäinen, 2001), en las salas existe una suerte de "ambiente juguetón" que tiñe las actividades y define una cierta cultura. En las escuelas infantiles *todo* (espacios interiores y exteriores; materiales y muebles) parece estar dispuesto de manera tal de favorecer un ambiente "juguetón" y *todos* (niños y adultos) utilizan al juego como medio para vincularse y responder a las demandas del contexto.

Con respecto a los espacios interiores, una sala de jardín de infantes se diferencia de un aula de enseñanza primaria en muchas cosas, especialmente, en la distribución del espacio físico y en el tipo de objetos (juegos y materiales didácticos) puestos al alcance de los niños. En la situación 4 vemos imágenes de salas de jardín de niños de diferentes ciudades.

Situación 4. *Las salas de jardín de infantes*



1. Sala de 5 años en un momento de juego trabajo (Ciudad de Buenos Aires)

2. Sala de 5 años, actividad en cuadernos (Panamá)

3. Sala de 3 años, sin niños (Barcelona)

4. Sala de 3 años durante la merienda (Santiago de Chile)

Como se puede inferir a partir de las imágenes, aunque pertenezcan a lugares muy diferentes y distantes entre sí, en las escuelas infantiles el espacio está organizado de tal manera que, aun sin saber lo que sucede en su interior, un observador externo puede asociar el juego con lo que allí ve. Móviles e imágenes coloridas en las paredes, muebles adaptados a niños pequeños, profusión de colores y luces... todo parece conformar un "espacio ideal".

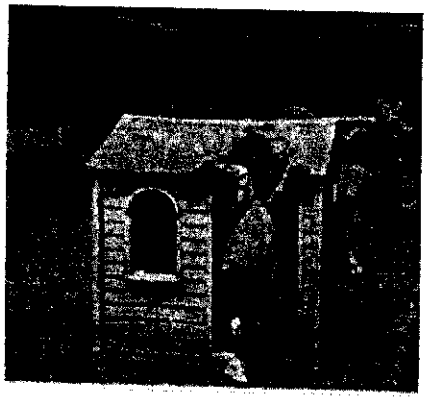
Con respecto a los objetos, los niños tienen a su disposición una serie de materiales y juegos que pueden utilizar en los tiempos permitidos para esto. Entre los materiales más comunes se encuentran aquellos destinados a los juegos tranquilos o de madurez intelectual. Encastres y encajes; rompecabezas, loterías y dominós; ruletas, cartas y dados; memotests, ludos o juegos de tablero se encuentran en las salas y forman parte de las posibilidades que los niños tienen de juego en los momentos libres.

Esta estructuración del espacio y los objetos, diseñada originalmente por Montessori, tiene como objetivo pedagógico lograr que los niños puedan moverse con libertad y responsabilidad, dependiendo lo menos posible de los adultos a cargo. Estos principios escuelanovistas aún están presentes en las salas y le dan a la educación infantil una sintonía semejante en todo el mundo. La ambientación, la disposición de los colores y

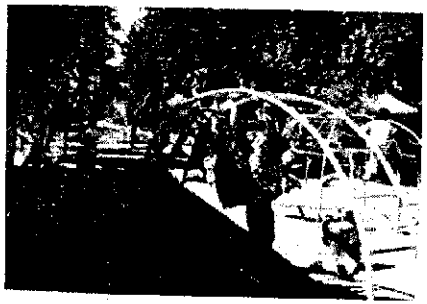
los adornos expresan la opción curricular y, también, una concepción de infancia. Expresan la apuesta por generar un ambiente *alfabetizador* y, como tal, que favorezca "el juego, la exploración, la curiosidad, la interacción social, la imaginación y la creatividad" (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2002:100).

La organización del espacio libre también responde a estos principios (cfr. situación 5). A diferencia de otros niveles de escolaridad, una de las características del jardín de infantes es que los patios o sectores al aire libre cuentan con una serie de trepadoras y juegos (toboganes, columpios, etc.).

Situación 5. *Los patios de juego en diferentes ciudades*



5. Ciudad de Buenos Aires



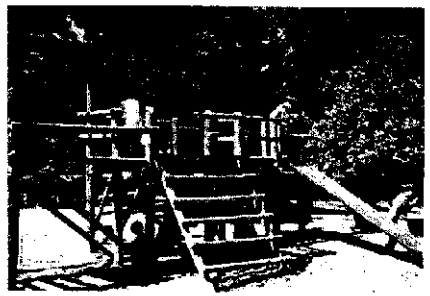
6. Santiago de Chile

7. Barcelona

8. Panamá

En las imágenes puede observarse cómo el patio está diseñado para facilitar la aparición de ciertos juegos (ejercicios motores, equilibrio, juegos tradicionales como la rayuela, etc.). La variedad de los juegos depende más de las posibilidades económicas de las escuelas que de la tendencia pedagógica adoptada. Por ejemplo, en las escuelas con mayor poder adquisitivo, los juegos suelen ser más elaborados (cfr. situación 6). En otros, los aparatos y juegos se construyen a partir de material reciclado (neumáticos, sogas, tanques de metal, etc.). Pero en todos ellos, los espacios abiertos, tienen una serie de aparatos que promueven ciertos juegos motores y están disponibles cada vez que los niños salen a jugar.

Situación 6. *Patios de juegos y tipo de aparatos disponibles*



9. Trepadora y tobogán

10. Aro de básquet

11. Serie de neumáticos

Esta disposición se ha sostenido a lo largo de los años y casi no ha cambiado en cuanto a la distribución y organización de los espacios (cfr. situación 7).

Situación 7. *Imágenes de patios de juegos en el año 1940* (Fuente: Archivo ISPEI "Sara Ch. de Eccleston)

12. Trepadora y ronda en el patio

13. Tobogán y hamacas

Tal como señalan las imágenes, lo que solemos llamar "juego espontáneo" no es tan libre o espontáneo después de todo. Las trepadoras, las hamacas, las calesitas, los toboganes, los muñecos y diversos juguetes, invitan a jugar de una cierta manera y hacen que pervivan en el tiempo ciertos tipos de juego. El diseño de los espacios interiores y exteriores de las escuelas infantiles es el fruto de decisiones didácticas de las cuales el maestro no siempre participa. El ambiente físico, en la mayoría de los casos, viene dado. Quizás por esto, el maestro no suele prever el tipo de juego al que habilitan los objetos y aparatos disponibles. Con esto, se resta visibilidad a las consecuencias que la disposición de los espacios tiene para el surgimiento del juego en la escuela.

2.2. El juego como un vínculo negociado

Un segundo aspecto que conforma la atmósfera lúdica refiere a la manera en que los niños participan de las diferentes tareas, la forma en que se relacionan entre ellos o con el educador y el modo en que éste pone límites u organiza las actividades. La denominamos "vinculación negociada" porque nos interesa resaltar cómo a través del juego se establecen una serie de

alianzas entre los niños, en las que se coordinan diferentes puntos de vista y se construyen modos particulares de relacionarse.

Con respecto a los niños, la situación escolar los obliga desde muy temprana edad a realizar cosas con otros o frente a otros y el juego pareciera facilitar esta vinculación. Los niños negocian sus intervenciones, proponen y defienden ciertas reglas, resuelven conflictos y definen diferentes modos de participación. Podemos señalar dos aspectos de este modo de negociar el vínculo entre ellos. Por un lado, cómo los niños interactúan a través del juego en el contexto de la clase y, por otro, cómo en el juego los niños realizan ciertas negociaciones que les permiten *sostener* el juego y seguir jugando.

2.2.1. Jugar con otros

En las salas infantiles parece reinar un clima comunitario. Dentro de este clima se priorizan ciertos valores tales como compartir, colaborar, integrar al que está sólo y proteger el bien común. Estas actitudes, promovidas por los maestros y educadores, también aparecen en el juego.

Con respecto al compartir, el juego es un espacio rico para estar con otros. Este "participar con otros" está pautado a través de normas acordadas por los niños, muchas veces sin mediación del maestro. Algunas de estas pautas son aceptar la voz del líder del juego, prestar los juguetes o respetar la decisión de la mayoría. Dentro de estas normas, los niños no tienen dificultades para compartir los juguetes, los espacios y los tiempos de juego, ceder turnos o dejar de lado sus intereses por los que propone un compañero.

A un observador desprevenido, mirar a los niños jugar en el patio lo podría llevar a pensar que ese juego se "armó" instantáneamente. Sin embargo, los juegos siempre tienen una preparación previa y encierran una serie de acuerdos y conocimientos compartidos entre los niños, que en algunas ocasiones va incluso más allá del grupo involucrado.

Cuando el tiempo de juego está asegurado y la rutina de la jornada es estable, la existencia de "líderes iniciadores" de los juegos parece ser menos necesaria. Los niños tienen mucho tiempo disponible para jugar y elegir sus juegos; saben luego de qué actividad *siempre* se sale al patio o se puede jugar en la sala. Cuando los tiempos para jugar son imprevisibles, aparece la necesidad de "estar listos" apenas el maestro da la indicación de jugar. En la escuela "jugar con otros" muchas veces supone "otros" reconocidos como parte del grupo, con los que se anticipa a qué se va a jugar.

Por ejemplo, en la situación 8, un observador podría decir que el juego es deslizarse por el tobogán. Sin embargo, los niños habían transformado el tobogán en un plano inclinado por donde hacían correr sus autos de juguete. Antes de salir al patio habían elegido cada uno sus autos y dialogado sobre cómo tirarlos. Los roles estaban distribuidos (uno de los niños, el que estaba en el extremo final del tobogán, tenía a su cargo la "largada" y el juicio del ganador). Habían colocado arena y piedritas en el final del tobogán para evitar que los autos se cayeran. Lo interesante de esta situación es que, aun cuando estos niños abandonan momentáneamente el escenario del juego y otros niños ocupan el tobogán, cuando los primeros regresan inmediatamente los "ocupantes" se retiran.

Situación 8. *Juego libre en el patio*

En el patio. Cuatro niños arman una pista en el tobogán. Toman unas piedras y las ubican en la bajada del tobogán. Tres se ubican arriba y uno abajo con una ramita. El que está abajo grita: "uno, dos, tres" y baja la rama. Los compañeros tiran los autos desde arriba. El niño que está al pie del tobogán dice qué auto ganó y se los entrega. Cuenta de nuevo y tiran los autos.
Uno de los autos se traba por la arena. Su dueño intenta limpiarlo pero no lo logra, las ruedas continúan trabadas.
Niño 1: Vamos al baño a enjuagarlo.
Salen corriendo en dirección al baño y se llevan todos los autos. Otro grupo de niños se acerca al tobogán, quita las piedras y comienza a resbalarse por él. Cuando los niños regresan, los ocupantes les dejan nuevamente el lugar y arman de nuevo su pista.

Como se va desprendiendo de lo dicho, el juego les permite a los niños ir entretejiendo y negociando modos de participación diferente según cada caso. En el juego, todos pueden ser en algún momento protagonistas. Niños que suelen parecer distraídos o con poca participación en las propuestas del maestro, en situaciones de juego asumen actitudes de liderazgo y muestran procesos de construcción del conocimiento social sumamente complejos.

2.2.2. La importancia de sostener el juego

Jugar juntos supone ponerse de acuerdo, colaborar con el otro y salvar los conflictos. Además de compartir juegos, planearlos conjuntamente y

establecer alianzas, los niños colaboran entre sí para garantizar el hecho de jugar y proteger el bien común. En la situación 8, durante las carreras de autos, esto apareció explícito en los compañeros que se retiraron del lugar apenas regresó el grupo original. Aunque el patio es de uso común y los juegos también lo son, los niños reconocían que otros estaban ocupando ese espacio (las piedras en el extremo del tobogán parecían actuar como "marcas" o "señales" de la existencia de otros niños).

Otra forma de evitar conflictos rápidamente es a través de la asignación de turnos. En la situación 9, la necesidad de distribuir roles se resuelve a través de un juego de descarte tradicional como el tatetí. En este caso, la maestra había enseñado especialmente estos juegos a los niños dado que les costaba mucho organizarse y consentir no ser los primeros en todo. Los niños conocían un amplio repertorio de juegos de descarte que aplicaban para organizar turnos en los juegos, elegir juguetes, decidir por roles protagónicos, ceder turnos en las trepadoras, etc.

Situación 9

10.00: Un grupo de 6 integrado por nenas juega dentro de la casita del patio. Se sientan en el suelo y en los marcos de las ventanas. Cierran la puerta y hacen un tatetí para decidir quién es la mamá. Al ser el espacio muy pequeño, los chicos están amontonados. Al hacer el tatetí, algunos son contados dos veces. Se quejan y tratan de acomodarse mejor. Como no lo logran deciden salir y hacer una ronda fuera de la casa. Continúan distribuyendo los roles: hermana, amiga de la tía, etc. Diana y María entran y salen de la casita colgándose por la ventana. Sofía al verlas se enoja y les pide que se queden quietas ("Así no terminamos nunca de contar... "). Ana la apoya. Sin embargo, Diana, sentada en el marco de la ventana, continúa balanceándose y entrando y saliendo. Logran finalizar la distribución de roles. Diana queda sin ningún rol. Se aleja del grupo.

Resulta interesante ver los diferentes pasos que dan los niños para organizar el juego y también cómo se termina excluyendo al que no participa de ese momento.

Otros modos de colaboración aparecen cuando un niño es más débil o no sabe jugar el juego que se propone. En estos casos, los niños se ayudan entre sí y le enseñan el juego al compañero que no lo domina hasta que logra ser un jugador experto. Jugar con otros es tan importante que los niños detienen, segmentan o cambian las reglas cada vez que por in-

competencia de los jugadores se dan cuenta de que el juego no puede sostenerse.

Por ejemplo, en uno de los patios había unos neumáticos enterrados de diferente tamaño que los niños utilizaban para juegos de equilibrio (cfr. situación 6). Era común ver a los niños de 5 años correr por el patio, llegar a los neumáticos, caminar sobre ellos y saltar desde el más alto. Pero para los de 3 años, la situación de equilibrio era más compleja. En este caso, muchas veces, los maestros se ofrecían para acompañarlos en el recorrido de los neumáticos. Cuando no estaban cerca, los mismos niños se ayudaban entre sí para hacer equilibrio. En estos casos, en lugar de hacer una fila y recorrer rápidamente el camino, se ponían de a dos y alternaban los turnos para cubrir el circuito como se observa en las imágenes que siguen.

Situación 10. *Juegos con neumáticos*

14. Juego con neumáticos en sala de 3 años

Ayudarse para jugar también es común en los juegos tradicionales como las canciones con palmas, en las que el ritmo del juego puede ser un obstáculo para poder jugar juntos. En estos juegos, los "expertos" dedicaban mucho tiempo a sostener y acompañar a sus compañeros mientras éstos aprendían a jugar (cfr. situación 11).

Las niñas que jugaban a las palmas en el patio pasaron casi diez minutos tratando de resolver la canción y los movimientos de las palmas, que en su origen era para dos jugadores, de modo de poder introducir a una tercera compañera. La canción fue iniciada una y otra vez hasta que las

Situación 11. *Juego libre en el patio*

15. Juego de palmas

tres lograron acompasar los movimientos de sus manos con la letra y el ritmo de la canción. Estos mismos juegos se observaron dentro de las aulas. En estos casos, el juego se produjo en un espacio inerte entre la finalización de una actividad plástica y la nueva consigna. La maestra permitió este juego que no provocaba disturbios en la sala, mientras que el resto de los compañeros finalizaba de dibujar. El juego se inició con un simple "juguemos" seguido por el ademán de una de las niñas (aplauso silencioso y mostrar palma) y finalizó cuando la maestra dio la consigna de orden.

También *jugando* se resuelven conflictos o minimizan situaciones que para los niños pueden resultar frustrantes. En la situación 12, la organización de la sala de niños de 3 años se había visto alterada con la presencia de niños más grandes (de sala de 4 años) que habían sido redistribuidos por ausencia de su maestra a cargo. La docente propuso jugar en los rincones.

Situación 12

14.35. En la casita, los niños tienen toda la ropa y los juguetes en el piso. Cuatro nenas de la sala roja (4 años) toman el juego de té, un muñeco cada una y lo colocan en la mesa que se encuentra más cercana a ese sector. Tienen carteras colgando de sus hombros. Cada vez que se acerca un niño de la sala amarilla, lo echan. Carla ronda y mira a las niñas. Acerca una silla a esa mesa con su muñeca en el brazo, pero las nenas no la dejan sentar porque es "chi-

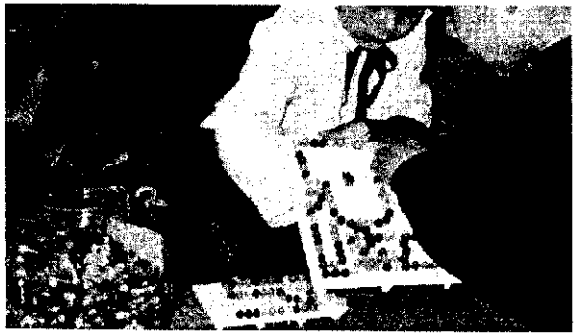
quita". Carla entra al rincón y recoge del piso un delantal cuadrillé rojo (como el de las nenas de 4 años). Se acerca a la maestra y le pide que le ayude a ponérselo sobre su delantal amarillo. La maestra se lo prende. Luego, toma nuevamente su silla y su muñeca y se acerca a la mesa donde jugaban las niñas grandes.
Nena 1: Acá no.
Carla (señalando el cuello rojo de su delantal): Rojo... (Acerca más su silla y comienza a darle de comer a su muñeca).
El resto de las nenas la mira y le acercan una taza con una cuchara. Durante el resto del juego, Carla continúa en ese rincón con las niñas más grandes.

Como se observa en esta situación, a través de un recurso en el marco del juego (colocarse un delantal semejante al de las niñas más grandes), Carla consiguió no sólo integrarse al juego de la casita sino también resolver el dominio del espacio que los niños más grandes habían hecho de *su* sala. Lo interesante de esta escena es que la niña soluciona un problema por sí sola sin requerir que el adulto medie en el conflicto.

Ahora bien, no sólo los niños resuelven dificultades o negocian en el juego. Muchas veces son los educadores quienes crean un marco de juego como forma de salvar momentos que podrían poner en ridículo a un niño frente al resto. Estas "instantáneas lúdicas" transforman en motivo de risa situaciones que podrían ser desagradables o tensas. Por ejemplo, en la situación 13, los niños tenían un plantado de colores de pequeñas piezas que ocupaban en los momentos de juego libre en la sala. Guardar este material era sumamente complejo por la cantidad de piezas que tenía. Si bien no era común que los niños tropezaran y tiraran el material en el momento de hacer orden, en una de las observaciones, todas las fichas cayeron al suelo. En este caso, la intervención de Iván y su comparación con la lluvia cambió la parálisis de Martín y generó un contexto de colaboración en la nueva recolección y orden de las piezas.

Situación 13 – *Juego libre en la sala*

La maestra canta "a guardar, a ordenar". Martín comienza a sacar los pinches de su plantilla y a guardarlos en el tarro. Cuando lo está por poner en el armario, tropieza y todas las piezas caen al suelo. Queda "paralizado" mirando el suelo y a la educadora. Toda la sala lo mira.
Iván (riendo): "Es como una lluvia de colores".
La educadora asiente y le dice que lo guarde de nuevo. Iván se acerca y comienza a juntar los pinches que están en el suelo entre sus manos. Cuando tiene una gran cantidad, se acerca a la boca del tarro y los tira desde una cierta altura mientras sopla (*shshsh*). Martín lo imita.



16. Como se observa en la imagen, el juego de plantado tiene una gran cantidad de piezas y requiere de precisión para fijarlas y armar una figura en las plantillas.

Este modo de resolver los conflictos a través del "como si" y la risa, también se observó en situaciones en que los niños tenían que ordenar las hojas de las carpetas, limpiar una leche volcada o permanecer atentos en una tarea más tiempo del previsto. El juego parece ser un argumento convincente para minimizar la tensión que puede aparecer frente a un espacio o material requerido por más de un niño o para sortear situaciones en que la dificultad de la tarea o consigna pareciera atentar contra la resolución de lo planteado.

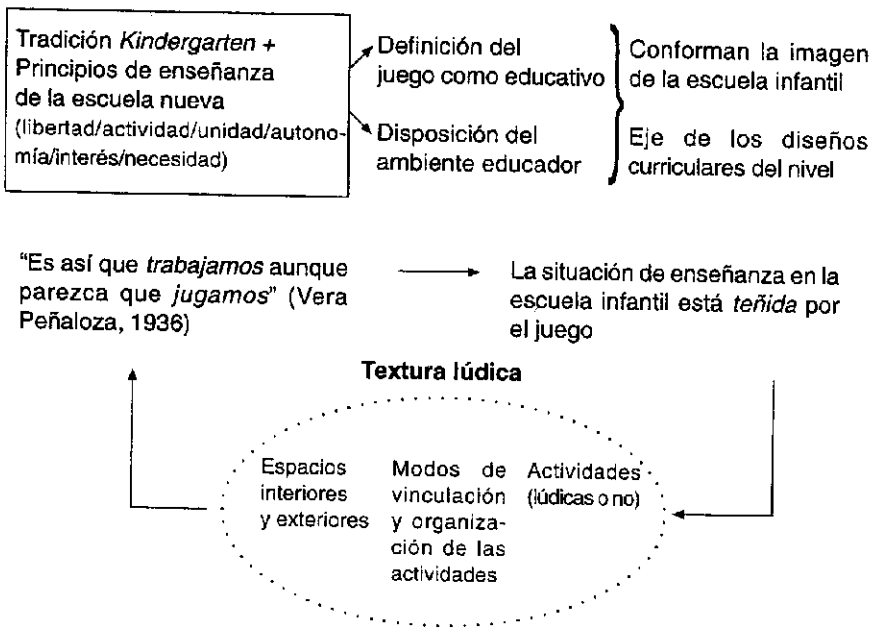
3. LA TEXTURA DEL JUEGO COMO SUBESTRUCTURA DIDÁCTICA

A partir de lo planteado hasta ahora, podríamos decir que el juego adopta dos formas diferentes en las salas de jardín de infantes: como actividad específica y como clima o atmósfera de la sala. Como vimos, algunas situaciones de enseñanza son juegos, pero *todas* las actividades se enmarcan en un contexto particular que conforma como una "textura lúdica". En la Figura 3.1. presentamos los diferentes aspectos que contempla lo que hemos denominado "textura lúdica". Conjuga los lemas pedagógicos construidos a lo largo de la historia de la educación inicial y el énfasis que los diseños o propuestas curriculares ponen en el juego. Al mismo tiempo, da cuenta de la imagen que se tiene sobre los niños pequeños y la disposición de los ambientes escolares. Sin embargo, la "textura lúdica" es más que una suma de conceptos. Esta *textura*, a modo de

subestructura,[10] es la que subyace y particulariza las salas de educación inicial y le otorga una imagen característica en diferentes contextos y tiempos. Aunque los maestros diseñen pocas actividades como juegos, la vida en el jardín de infantes está sostenida y *envuelta* por el juego. Es decir, el juego tiñe de tal manera las prácticas que, a primera vista, todo lo que sucede en ellas se diferencia notablemente de lo que podría observarse en aulas de escolaridad primaria, aunque se consideren las mismas situaciones didácticas.

Podría aducirse que esto es sólo fruto de la particularidad que asumen los espacios habitados por niños pequeños y el modo en que algunos adul-

Figura 3.1


Tradición *Kindergarten* + Principios de enseñanza de la escuela nueva (libertad/actividad/unidad/autonomía/interés/necesidad)
Definición del juego como educativo
Disposición del ambiente educador
Conforman la imagen de la escuela infantil
Eje de los diseños curriculares del nivel
"Es así que *trabajamos* aunque parezca que *jugamos*" (Vera Peñaloza, 1936)
La situación de enseñanza en la escuela infantil está *teñida* por el juego
Textura lúdica
Espacios interiores y exteriores
Modos de vinculación y organización de las actividades
Actividades (lúdicas o no)

10. La existencia de principios organizadores que permanecen ocultos gran parte del tiempo, pero que resultan factores definitorios para el desarrollo de las prácticas de enseñanza, fueron descriptos por Jackson (2001:36) como "subestructura". Estos factores "no tienen relación con el currículo *per se* [...] [pero] sostienen a flote como un colchón de aire o algún tipo de cimiento subterráneo". Vale destacar que es esto lo que sucede en las clases.

tos reaccionan ante ellos. Sin embargo, en las escuelas infantiles esta "textura lúdica" es consecuencia de un conjunto de decisiones, no siempre perceptibles para el educador, que comprometen a cada uno de los componentes de la situación de enseñanza (ambiente, materiales, relaciones interpersonales, normas y reglas, contenidos escolares).

En las salas de jardín de infantes, como ya hemos señalado, la disposición especial que cobran los materiales y los objetos, la forma en que se establecen las relaciones interpersonales y el espacio que se le ofrece a los niños para iniciar juegos, aun sin permiso explícito, conforman esta textura. Su origen está dado por el modo en que fue fundado y organizado el jardín de infantes, la concepción de infancia sobre la que se apoya y las corrientes psicológicas que han identificado al juego como motor del desarrollo en los niños pequeños.

Dada la textura lúdica (un *todo* que supera la suma de las partes) como la *base* que caracteriza las salas de jardín de infantes, cada una de las situaciones de enseñanza se ve *coloreada* por este todo. En estas situaciones, sea el educador consciente o no, el juego aparece de diferente forma y expresa concepciones y usos diversos del hecho de jugar por parte de los docentes. Es decir, aunque existen algunas actividades a las que los maestros llaman "juegos", en *todas* las situaciones didácticas el aspecto lúdico que tiñe la vida escolar impregna las prácticas.

Vista desde esta perspectiva, la textura –como subestructura y marco común en el cual se configura la situación de enseñanza– permite diferenciar tres concepciones diferentes en relación con el juego y enriquece lo que hemos desarrollado hasta ahora. El juego es (a) un recurso *atencional,* (b) el *vehículo* para presentar contenidos escolares, y (c) la *ocupación* principal de los niños pequeños. Estas concepciones, que en la literatura especializada aparecen como antagónicas, coexisten en el pensamiento de los maestros y se expresan de modo diferente en las actividades.

El juego aparece como un "recurso atencional" cuando se lo utiliza para interesar a los niños en tareas que son rutinarias o como forma de llamar la atención cuando están dispersos (ya sea como motivación inicial o como aspecto estructural de la actividad).

Las actividades cotidianas (las que vimos como más frecuentes –el aprendizaje de hábitos tales como escuchar, compartir, ordenar y seguir la rutina de la clase–) en ocasiones asumen un formato lúdico. Para el maestro, el juego es la forma de reunir al grupo o captar su interés. Los juegos tradicionales (teléfono descompuesto, caramelo, veo veo), los cambios en los tonos de voz, los juegos de descarte, se emplean en este contexto. Son

fórmulas que actúan como *"pistas de contextualización"* (Cook-Gumperz, 1988), anticipan la rutina y les permiten a los niños situarse en el ambiente escolar. Estas *pistas* transmiten a los niños conocimientos socioculturales indispensables para su alfabetización dado que facilitan la construcción de los principios y normas que organizan la actividad y le dan el marco para actuar. Desde la perspectiva de los niños, este modo de enseñar las normas y las reglas facilita la estructuración y la organización de la vida escolar. Estar con otros y compartir los juegos y juguetes, utilizar rimas como modo de asignar roles, ceder turnos y esperar al compañero, forman parte de los aprendizajes de los niños. Aprender juegos es un modo de adquirir herramientas para adaptarse a la vida escolar.

En segundo lugar, el juego es el "medio o vehículo" para presentar contenidos escolares. Tal como señalamos en la Tabla 3.2 (p. 76), aunque en contadas ocasiones, el juego se utiliza para tornar accesible el aprendizaje, especialmente los juegos reglados como forma de enseñar contenidos matemáticos o los juegos sociodramáticos como forma de poner de relieve los saberes previos sobre un determinado tema social. En el próximo capítulo veremos qué aspectos son necesarios tener en cuenta para que esta forma de utilizar el juego "para enseñar" pueda constituirse en "verdaderos" juegos para los niños y no sólo sean formas divertidas de presentar contenidos.

En tercer lugar, el juego es una forma de actividad en los niños y su "ocupación" principal. En este sentido, es la respuesta frente al tiempo inerte o al tedio/fatiga escolar. Contrariamente a lo que podría hacer pensar su ausencia como tema en los diseños curriculares, estos juegos también forman parte de la situación de enseñanza tan sólo por la disposición de espacio, tiempo y materiales en los que se producen. No sólo son juegos para "descargar energías" o "distraerse" como expresan las teorías tradicionales del juego[11] sino que promueven aprendizajes de amplio tipo. La dificultad está en que, al considerarlos como "propios del niño", el educador queda situado por fuera de ellos y no puede disponer de un ambiente que propicie la aparición de este tipo de actividad. En la mayoría de los grupos observados, el llamado juego libre en el patio era el momento en que se permitía al

11. La *teoría del excedente de energía*, elaborada por Schiller y Spencer (Elkonin, 1980; Linaza, 1989, Ortega, 1992), sostiene que el niño juega porque las actividades que realiza han dejado todo un capital de energía acumulado intacto. El juego resultaría, entonces, la utilización de una energía excedente que no puede ser utilizada en actividades serias como el trabajo. Estas teorías, ya en desuso, resaltan los aspectos motores y el papel del juego en la evolución de la especie.

docente ausentarse para cumplir otras obligaciones, quedando los niños al cuidado de uno o dos maestros de turno, mientras que los juegos que aparecían espontáneamente después de las actividades eran considerados como ocupaciones de los niños.

La mayor parte de las actividades observadas corresponden a este tipo de juego (permitido por el maestro o ganado por los niños en los espacios inertes). Dada la riqueza de la "textura lúdica" como categoría didáctica, podría pensarse que basta por sí misma para cubrir el lugar del juego y que no vale la pena seguir preocupándonos por construir otros significados para la inclusión del juego en la escuela. Con dejar a los niños jugar y mantener la disposición de los ambientes se cubrirían todas las expectativas. Sin embargo, no es tan simple. El juego necesita no sólo del niño que juega, pares con quienes jugar, espacios, tiempos y objetos, sino también expertos y contextos sociales que puedan enriquecer y ampliar los significados que se ponen en acto al jugar. Y la escuela, con su formato relacional entre adultos y niños y su capacidad de ofrecer contextos de significado cada vez más amplios (Rosemberg, 2002), se constituye en un contexto social privilegiado en el que se produce el juego. El problema pareciera consistir en cómo conciliar las características propias de la enseñanza y el juego que, por momentos, parecen ser tan irreconciliables. A esto nos dedicaremos en los próximos capítulos.

4

COMPRENDER EL JUEGO PARA PODER ENSEÑAR

La conformación del espacio, la forma en que los niños y los adultos negocian las relaciones sociales y las iniciativas que los niños tienen frente a las actividades, todo ello en su conjunto entreteje esta atmósfera particular que identifica a las escuelas infantiles. Aunque el juego no sea iniciado por el educador ni tenga un espacio importante en el resto de las situaciones de enseñanza, en las salas todo gira en torno al hecho de jugar y de apelar al juego como modo de presentar las tareas o reunir al grupo. Probablemente por esto, tanto los educadores como los padres señalan al juego como la actividad principal que los niños realizan en el jardín de infantes. Esta *textura lúdica* pone de relieve la concepción de infancia y de educación inicial que subyace a las configuraciones que asume el ambiente físico y la modalidad de presentar las propuestas de enseñanza. Pero también opera como pantalla que oculta la "presencia-ausencia" del juego en las salas y su significado para la enseñanza y los niños.

Para comprender la relación entre juego y enseñanza, no basta con dar cuenta de esta suerte de subestructura. Es necesario ir un poco más allá de lo obvio y adentrarse en las significaciones e intenciones que los actores le otorgan al juego, las transformaciones que se operan en los juegos y en la enseñanza cuando se presentan actividades y el modo en que se puede resguardar la riqueza de ambos fenómenos sin minimizar uno ni otro.

Nuestro propósito en este capítulo consiste en ahondar más allá de esta suerte de "cáscara" que recubre o tiñe todas las actividades. Como si peláramos las capas de una cebolla,[1] vamos a tratar de diferenciar a qué llaman juego los niños y los maestros y qué modificaciones se operan en las situaciones de enseñanza cuando éstas se plantean como juegos.

1. EL JUEGO DESDE LOS HABITANTES DEL AULA

No resulta extraño afirmar que la mirada que el maestro y los niños tienen del juego es diferente. Para el maestro *jugar* cubre una amplia gama de actividades. Puede ser parte de una propuesta (*"Vamos a jugar a los rincones"*, *"jugamos al bingo de letras"*), un recurso para cambiar de tarea (*"Mientras esperamos a la profesora jugamos a Caramelo"*) o estar involucrado en un llamado de atención a los niños frente a la tarea planificada para un momento especial (*"Pablo, ahora no se juega"*, *"trabajen... no jueguen..."*). Dentro de estas propuestas, los momentos de juego libre suelen ser el pivote de cambio cada vez que se ve al grupo "cansado". En ocasiones, actividades que no son juegos se transforman en tales (por ejemplo, *"vamos caminando al baño como si fuéramos... ¡gigantes!"*).

Para los niños jugar es "su actividad u ocupación" por excelencia. Como vimos, los juegos "espontáneos" aparecen cada vez que, dentro del ritmo cotidiano, se crea un espacio o tiempo inerte. Dentro de las actividades planificadas por el maestro son juegos los que se suceden en el patio o en la sala cuando hay "tiempo libre", los momentos de juegos motores/corporales en educación física, los juegos en sectores o los juegos que como actividad grupal plantea el maestro (por ejemplo, "el juego de la oca" u otras propuestas de juegos de mesa en grupos pequeños). También se *transforman* en juegos ciertas actividades que resultan aburridas, difíciles o demasiado sencillas.

En un esfuerzo clasificatorio, podríamos hablar entonces de diferentes formas de aparición del juego en las salas (dejando de lado lo que hemos denominado *textura*):

1. A partir de ahora, comenzaremos también a "jugar" con metáforas y analogías. Las metáforas y analogías son una clase de conceptos que resultan útiles para "ayudar a comprender el clima, la diversidad de circunstancias o las formas de interacción que típicamente se encuentran en las aulas y que afectan la instrucción" (Gibaja, 1993:25). En este capítulo introduciremos la metáfora de "las capas de la cebolla".

a. Las actividades cuya estructura busca garantizar la aparición y el sostenimiento de juegos. Ejemplo de éstas son el juego libre (en el patio o en la sala), el juego en sectores, el juego dramático, los juegos motores/corporales en educación física, juegos grupales de mesa, etc.
b. Las actividades que no son juegos pero el maestro *transforma* en juegos a partir de la creación de un escenario que incluye el "como sí" dentro del cual se desarrolla la actividad.
c. Las actividades que no son juego pero los niños las *transforman* en tales.
d. Los juegos "espontáneos" que surgen en los tiempos inertes.

De este grupo de actividades, en las dos primeras el maestro habilita el espacio o modifica el diseño de una actividad para que tenga "aspecto" de juego. En las últimas, son los niños los que espontáneamente hacen aparecer juegos como por fuera de lo previsto por el educador. Veamos brevemente las consecuencias didácticas que tiene cada una de ellas.

1.1. El juego y la iniciativa del jugador

Tal como señalamos en otros trabajos (Sarlé, 2001), los espacios inertes (propios de los cambios entre actividades o demoras del maestro) son utilizados para jugar. Los niños *matizan* el intenso ritmo que asume el día escolar jugando. Minuto que parece quedar sin propuesta es utilizado para jugar, hablar sobre juegos o planificar futuros juegos.

Por ejemplo, ir al baño y esperar a sus compañeros da lugar a juegos espontáneos que se inician y finalizan apenas se observa que el educador toma de nuevo el control de la situación. Son juegos que requieren escasos minutos para organizarse y son jugados en forma solitaria o grupal, sin mediar más explicación. En estos juegos los propios jugadores constituyen el elemento fundamental y sólo es necesario un mínimo de espacio físico y tiempo para poder desarrollarlos.

Así como aparecen juegos espontáneos en estos momentos inertes, también las actividades pueden transformarse en juegos cuando no lo son (por ejemplo, actividades gráficas o plásticas, "trabajo" en los cuadernos, conversaciones). Ciertas condiciones están asociadas con esta transformación: la extensión de la actividad, la poca claridad en la consigna inicial, el bajo interés por la propuesta o la falta de conocimiento del material a ser utilizado. En estos casos pareciera existir por parte del niño una suerte de *deslizamiento* del foco de la intencionalidad otorgada originariamente a la actividad. Podríamos decir que el juego es un espacio ganado por el niño.

Sin embargo, cuando el juego es permitido en la escuela o propiciado por el maestro, estas transformaciones o juegos espontáneos, en lugar de ser un obstáculo para el desarrollo de la tarea, pueden facilitarla. Con esto se rompe la tensión entre el "querer jugar" propio de la necesidad del niño (por superar una situación de aburrimiento, hastío, sentimiento de fracaso, etc.) y la búsqueda por "atender a la tarea" o "no molestar al que no terminó" que tanto preocupa al maestro y que, como señalamos en el capítulo 1, es propio de las condiciones del dispositivo escolar.

Frente a las transformaciones "lúdicas" que los niños operan en las actividades, la otra cara de la moneda aparece cuando esos tiempos están establecidos como espacios *permitidos* para jugar. En este caso el maestro facilita y le otorga otro sentido al tiempo y el espacio disponible. Por ejemplo, en una de las escuelas, los niños disponían de un conjunto de juegos de mesa para resolver y componer figuras: el tangram.[2] El material estaba disponible para ser utilizado cada vez que los niños finalizaban una actividad y debían esperar al resto de sus compañeros. La educadora había elegido este material por la posibilidad que le brindaba de construir figuras a partir de la combinación de las piezas. En otra de las salas los niños tenían una serie de juegos que podían utilizar en los espacios de la ronda de intercambio.

En estas salas los momentos de espera se convertían en tiempos autorizados para jugar. El maestro tenía una batería de juegos disponibles que podían realizarse en forma individual o en parejas. Los niños se movían con autonomía y no deambulaban por la sala buscando en qué ocuparse. Las actividades se sucedían sin dificultad y así como se iniciaban rápidamente, finalizaban cuando el maestro daba una consigna.

2. El tangram es un juego chino muy antiguo llamado "*Chi Chiao Pan*", que significa "juego de los siete elementos" o "tabla de la sabiduría". Está compuesto por siete piezas obtenidas de un cuadrado que combinándolas permite construir siluetas de animales, objetos o personas. En el área de enseñanza de las matemáticas, el tangram se usa para introducir conceptos de geometría plana y para promover el desarrollo de capacidades psicomotrices e intelectuales de los niños, pues permite ligar de manera lúdica la manipulación concreta de materiales con la formación de ideas abstractas. (http:/redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/mate/mate3z.htm)

1.2. Los juegos como propuesta del maestro

Si bien todas las actividades tienen al juego como soporte o subestructura, no todas las actividades que se llevan a cabo en el jardín de infantes son juegos. Ahora bien, en ocasiones los educadores deciden *transformar* una actividad. Por ejemplo, una merienda o la colación puede ser organizada "como si fuera" un restaurante o una cafetería (cf. situación 14).

Situación 14

M: Hoy vamos a armar un "restaurante" para tomar la merienda. ¿Qué necesitamos?
María: Plata...
Varios: Y tazas, mantelitos...
José: ¡Yo quiero servir!
M: Bien, esperen un poquito. Mañana podemos pensar en los manteles y las tacitas... hoy lo vamos a hacer con lo que tenemos... Vamos a ver... levanten la manos los que quieren ser mozos (varios levantan la mano).
La maestra va nombrando. Así elige tres mozos y un cocinero. El resto de los niños son clientes. A los clientes se les dan recortes de papel que tienen escrito el número uno. Cada uno tiene 4 billetes. La maestra coloca un cartel que dice "Restaurante Sala Roja". Luego pega en la cartelera los precios. Un dibujo de un *vaso* tiene al lado escrito el número 1. Lo mismo sucede con las galletitas y los alfajores (galletita = 1; alfajor = 2).
Los mozos pasan por las mesas y toman el pedido. Cuando se los entregan algunos se "olvidan" de cobrar. La maestra pasa por las mesas y pregunta si les cobraron. Cuando ve que no lo hicieron, llama a los mozos para recordarles. Los mozos meriendan todos juntos en otra de las mesas.

En esta sala no se había hablado previamente sobre este "escenario". Sin embargo, no resultaba desconocido para los niños. Durante la actividad la maestra observó si podían establecer la correspondencia entre lo que pedían y el dinero que entregaban. Algunos niños no presentaban dificultades y combinaban su pedido entre la leche y las galletitas (por ejemplo, hubo quienes pidieron dos vasos de leche y dos galletitas; otros, pedían un vaso y un alfajor y se guardaban el billete que sobraba). Durante la actividad, en algunas mesas, los niños conversaban sobre las veces que iban a comer afuera con sus familias y lo que les había sucedido. Esta *transformación* le permitió a la maestra introducir en una actividad cotidiana otros contenidos

vinculados con la iniciación matemática, la posibilidad de compartir experiencias, los roles y funciones en un restaurante, etc. Al mismo tiempo, la creación de un "escenario" le dio un marco a la actividad y permitió "jugar" con ella.

Otras actividades son juegos "en sí mismos", aunque esto no signifique que los niños jueguen. Especialmente en el caso de los juegos con reglas convencionales que se proponen para todo el grupo. En estos juegos, cuando los coordina el maestro y los niños se organizan en pequeños grupos con altos tiempos de espera (por ejemplo, un juego de lotería o bingo para toda la sala), resulta difícil sostener el "hecho de jugar" durante toda la actividad. Como hemos señalado en otros trabajos (Sarlé, 2001), estas actividades tienen un formato "aparentemente" lúdico, pero no son juegos para los niños.

Junto con estas actividades, algunas veces, la propuesta "en sí", por las características que asume, es un juego. Algunas variables contribuyen a que esto suceda: la formación de grupos pequeños, la posibilidad de jugarlo en forma individual, el grado de visibilidad de los jugadores, la simultaneidad de juegos o tareas, la aceptación de diferentes patrones de comportamiento esperado, la posibilidad de elección; la existencia de tiempos iniciales de exploración, etc. Algunas estructuras didácticas como el juego en sectores, el juego dramático, los momentos de juego libre (en el patio o en la sala), ciertos juegos motores o corporales (como los juegos tradicionales o los que muchas veces se juegan en educación física) presentan estas variables.

A modo de ejemplo, presentamos un juego dramático observado en una sala de niños de 4 años en Santiago de Chile.

Situación 15

La maestra (M) les pide que se sienten en el sector de intercambio. Los niños hacen una ronda. Mientras, la M toma una serie de bolsas que tenía sobre su escritorio y se sienta junto al pizarrón.
M: Damián... vamos a hacer un juego... ¿se acuerdan que ayer a la tarde estuvimos organizando un juego... el juego de las...
Manuela: Monedas... y de los billetes (agrega Víctor).
M: El juego de la compra y de la venta... (Los chicos gritan "¡sí!".) Hoy vamos a armar una "feria". ¿Qué tenemos para vender?
Varios nenes: Dulces, harina, remedios, botellas...
M: Bien, como vamos a jugar y los niños no trabajan... (Varios se ríen.) vamos a usar dinero falso... ¿Qué más tenemos además de dinero?

Nene: Dulces, botellas...
La maestra comienza a mostrar lo que tiene en las bolsas: una caja con dulces (hechos con papeles de colores), otra con cartuchos de papel (cucuruchos), talco, bolsas de supermercado. A medida que abre las bolsas y encuentra dinero dibujado o recortado, lo va entregando... Saca cajitas de remedios y de alimentos (té, arroz), bolsas de papel... Les muestra una bolsa con arena y les dice que será "como si fuera harina".
M: Escuchen... Este vaso tiene una medida. Es medio litro...
La M les pide que coloquen los materiales en diferentes mesas, "armando los puestos de la feria". Varios se levantan y sacan las sillas. Una vez que ubican todos los materiales, vuelven a la ronda.
M: Listo... sentémonos de nuevo... (de a poco se van sentando en la ronda). Ahora sí... uno, dos, tres... sentaditos. Escuchando... vengan a ver... tenemos todas esas cosas... muchas botellas, muchos dulces... tenemos remedios. Tenemos arena y mucho dinero... el dinero se lo van a guardar en el bolsillo porque los papás no andan con el dinero en la mano... Vamos a ver... ¿quién va a vender aceite. (Muestra unas botellas llenas de agua. Dos nenes levantan la mano.) Bien, Matías y Juan Ignacio... ¿dónde se van a ubicar para vender?
Nenes: Vamos a ponernos en la mesa.
M: Bien, arreglen su negocio (los nenes se acercan a la mesa)... ¿quién va a vender harina? (Muestra la bolsa de arena.) Sebastián y Daniel... (Se levantan y buscan una mesa, sacan las sillas y buscan los materiales.)
Así distribuye vendedores para cada puesto. Cuando todos están ubicados, comienzan a jugar. La M le pide a los que venden aceite que llenen las botellas con agua. Les acerca embudos. Una nena se pone a vender sentada en el piso, la M se le acerca y la invita a una mesa que quedó libre. Los sectores de venta se ubican alrededor de las mesas. La M les acerca a cada uno un cartel que dice CAJA.
M: Ya (les da unas tacitas para que midan los que venden la "harina")... Vamos de compras. (Ella toma a un nene y comienza a visitar los puestos. Otros niños la imitan.)
La M pone el acento en la forma en que se vende cada producto. La "harina" por medidas de vaso, el "aceite" se llena en las botellas más pequeñas de acuerdo con el medidor; los "caramelos" por cucurucho de papel o unidad.
En la dulcería Sofía vende caramelos. Dos nenes se le acercan y le piden. Eligen por el color.
Sofía: Vale 50.
El nene le da un billete y se va con el caramelo.
Sofía: ¿Quiere más?
Nene2: Quiero un chicle.

Sofía (se lo da): Pero me tienes que pagar. (El nene se iba sin darle un billete.)
Cada negocio se organiza de manera diferente. En la dulcería, Sofía grita y ofrece dulces; en el puesto que vende aceite, se forma una cola larga porque tarda en despachar...
Por ejemplo, en la farmacia:
Benjamín (el vendedor): ¿Señor, quiere un remedio?
Nene: Éste (señalando una cajita).
Ben: ¿Para niño o para grande?
Nene: Para niño.
Ben: Pues tome... 5 lucas (Michelle, el comprador, se va sin pagar.) Eh... pague, la plata. (Regresa y le da un billete.) Gracias, doña.
Cuando falta algo, salen del juego y se lo piden a la maestra. Ésta, al observar lo que sucede, se para en el medio del salón y dice:
M: Bien... vengan los compradores... compradores... (Se acercan.) Se produjo un desabastecimiento, se acabó el aceite... entonces ahora, vamos a cambiar. Los que estaban vendiendo van a comprar y ustedes van a vender. Vayan a devolver todo lo que compramos y seguimos jugando...
Los chicos van a cada puesto y devuelven los productos. Algunos piden que les devuelvan su plata.
M: El dinero no se devuelve... Yo les doy más...
La M vuelca de nuevo el agua en la botella grande, la arena en la caja. Se devuelven los remedios y cambian los roles. Comienza de nuevo el juego. Los diálogos se van sucediendo. Algunos nenes, en el medio de la sala, sacan lo que compraron y comienzan a "cocinar". Otros niños, pasan de un puesto a otro, comprando. Por momentos, la maestra se aleja del grupo y los observa. Es interesante ver, en los diferentes puestos, cómo cambian las unidades de medida. En los líquidos piden por litro o medio litro, en las bebidas por el nombre de las bebidas, en el puesto de "harina", por las medidas de los vasos, en los dulces por cucurucho lleno... En la farmacia o el almacén, según las cajas (paracetamol, té, aspirina).
La maestra mira su reloj y dice en voz alta que en cinco minutos cierra la feria. Luego solicita que comiencen a ordenar. Distribuye bolsas y acerca una escoba para barrer donde había arena. Algunos nenes se acercan y preguntan si pueden ir al patio.
M: Sí... pero primero dejamos la sala ordenada... Carlos, ven y ordena.
Cuando regresan del patio, se sientan de nuevo en el lugar de intercambio y comentan el juego. Algunos niños señalan que fue divertido y que ellos también van con sus padres a comprar.

Este juego duró casi una hora. Durante el mismo, la sala se organizó como la feria. Los niños conocían el movimiento de los diferentes negocios y la forma en que se distribuye la mercadería. El sistema de compra y venta también era conocido, y los intercambios algunas veces suponían un "regateo" en los precios. El escenario dramático se sostuvo durante todo el tiempo en que se desarrolló la actividad y la maestra, como un comprador más, entraba y salía del juego, orientando a los niños, apoyando cuando faltaba algún producto, ordenando los espacios, marcando los tiempos. Una serie de contenidos escolares se ponían en juego durante la actividad. Algunos vinculados con el conocimiento del medio y el sistema social de medidas. Otros, en relación con los diferentes roles sociales y los sistemas de intercambio y compra y venta.

Como puede observarse, la estructura del "juego dramático" está diseñada atendiendo a las características del juego. Por un lado, apela al juego simbólico, propio de los niños pequeños. Por otro, se asienta en temas que forman parte de la experiencia de los niños y que muchas veces la escuela amplía como repertorio posible. El escenario, los materiales, las intervenciones del maestro, la posibilidad de asumir roles complementarios, la aparición de juegos individuales o con otros, etc., facilita que la actividad se desarrolle y que se articule la intención del maestro de poner en acto ciertos contenidos y la acción lúdica en los niños.

Esto sucede también con otras estructuras didácticas como el juego en sectores o los juegos motores/corporales. Como veremos en el próximo capítulo, en estas actividades, más que preocuparse el maestro por el formato que asume la propuesta, que en parte está delimitado con pasos ya establecidos, debería atender al tipo de juego que surge a partir de esta estructura. Estos tipos de juego requieren modos diversos de mediación al comprometer tipos de conocimiento diferentes.[3]

3. En el capítulo 5 analizaremos cómo se diferencia la mediación del maestro según el énfasis que el juego tenga en el tipo de estructura cognitiva comprometida en él. Hablaremos así de juegos con base simbólica, juegos con objetos y juegos con reglas convencionales.

2. EL MARCO LÚDICO

Si la *textura* lúdica es la primera capa, la más superficial, las diferentes formas en que el maestro y los niños *transforman* las actividades o proponen juegos es la segunda. Una tercera capa es describir al juego como un *marco* que se abre cuando se inicia una actividad como juego.

En algunas de las situaciones que hemos presentado hasta ahora se evidencia la facilidad con que los jugadores se ponen de acuerdo para jugar. Ciertos gestos, tonos de voz, palabras y miradas, se entrecruzan entre los niños y entre niños y maestros/educadores. Estas señales "materializan" una idea compartida sobre un determinado juego y permiten plasmar esta idea en juegos diferentes.

Llamamos *marco lúdico* al conjunto de señales que delimitan el territorio del juego. Como puertas de entrada, pueden ser iniciados tanto por el maestro como por los niños. Por ejemplo, en el caso de la merienda o el juego de la feria (cfr. situaciones 14 y 15), fue la maestra quien "abrió" el marco. Cuando los niños transforman una actividad en juego o juegan espontáneamente entre las actividades, son ellos quienes crean esta brecha entre la "realidad" y la "ficción". Ahora bien, definido el *marco* como punto de partida, las reglas, los modos de interacción, el uso de los materiales, etc., adquieren significados diferentes en cada caso.

Tematizar el juego como un "marco" que se construye en un contexto particular como es la escuela infantil, supone *desmenuzar* las situaciones que presentamos anteriormente pero mirando ahora cómo niños y maestros generan señales para entrar, salir o permanecer en el territorio lúdico. En este sentido, al mostrar las situaciones pondremos el acento en el uso del lenguaje (verbal y gestual) que actúa como vehículo para comunicar lo que está sucediendo. Al mismo tiempo, y específicamente en relación con el maestro/educador, intentaremos mostrar cómo la consigna que utiliza para iniciar, sostener o finalizar una actividad, puede significar o no para el niño una marca clara que diferencie el juego de las actividades serias. Como se verá, las características del juego en la escuela que hemos presentado en los primeros capítulos cobran forma en estos momentos y facilitan la distinción entre el juego y el no juego.

Así como presentamos los juegos desde los niños y desde el maestro, vamos a analizar el marco lúdico desde las señales de los jugadores (para

entrar y salir del juego, compartir su significado y crear escenarios ficcionales) y desde la presencia del educador que diseña la situación de enseñanza.

2.1. Las señales de los jugadores

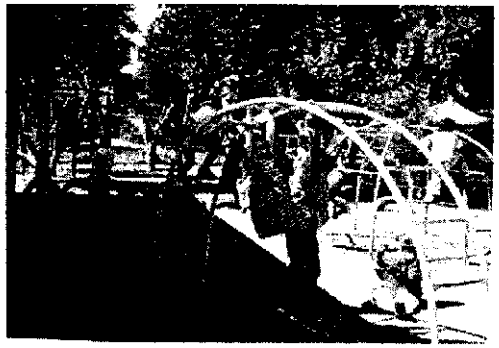
Uno de los aspectos que mejor caracteriza al juego es la no literalidad de las acciones que allí se realizan. Jugar a las comiditas en el rincón de dramatizaciones no es lo mismo que tomar la colación; "correr" para cumplir un encargo de la maestra es diferente de "correr" a un compañero en el patio, aunque se utilicen los mismos materiales y se haga lo mismo. Los niños identifican y diferencian sin problemas la seriedad que supone "comer" respecto de "jugar a comer", "ir rápido" respecto de "correr a alguien". ¿Cuáles y cómo son las señales que comparten los jugadores? Describiremos tres aspectos de estas señales: los guiños, miradas, palabras que marcan las entradas y salidas; el contexto mental que comparten los niños y el carácter ficcional que tienen los juegos en esta edad.

2.1.1. Entrar y salir del juego

En el punto anterior señalamos la rapidez con que los niños entran y salen de los juegos y la forma en que monitorean la actitud del maestro de asumir o no la conducción de la actividad en esos momentos. Podríamos decir que para los niños existen *puertas* que permiten penetrar al territorio del juego y *puertas* que hacen salir de él. Esta suerte de *claves* les permiten comprender que lo que se está haciendo es un juego diferente de las actividades o incluso de otros juegos propuestos por el maestro.

Cuando el niño se encuentra solo, las entradas y salidas del juego dependen de la intención que tiene su acción y puede resultar visible o no para un observador externo. Por ejemplo, en la imagen de la situación 16 tomada en un juego libre en Santiago, podemos identificar como juego la acción de las niñas en la trepadora.

Situación 16. *Juego libre en el patio*



17. Niñas en la trepadora

Fragmento a

Fragmento b

Resulta difícil encontrar palabras para decir por qué lo que hacen es un juego, y sin embargo, al verlas, su acción denota un juego. Así mismo, podemos señalar como "no juego" lo que hace la niña que está al pie del aparato. La actividad es la misma para las dos y un observador diría que es un "juego libre en el patio". Ahora bien, en el instante que congela la imagen, simultáneamente, hay situaciones de juego (como se observa en el fragmento *a*) y de no juego (fragmento *b*).

Cuando hay más cantidad de niños, reconocer la entrada al campo lúdico requiere establecer ciertos acuerdos o al menos compartir un marco común para darse cuenta de que lo que están haciendo en ese momento es un juego. Un rasgo interesante de la escuela infantil es que los niños –aun partici-

pando de grupos amplios– no tienen problemas para ponerse de acuerdo al jugar. En algunos casos basta una mirada para hacer comprender al compañero ocasional que lo que se está haciendo es un juego.

La entrada al juego generalmente es marcada por un niño y generalizada al resto del grupo. Por ejemplo, en la situación 13 (p. 93), frente a la caída de los materiales en el momento del orden, la expresión de uno de los niños (*"es como una lluvia de colores"*) abre un espacio diferente en el que la gravedad del problema (piezas pequeñas dispersas en el suelo, niños señalando al culpable, dispersión y ruido generalizado, etc.) se enmarca en un nuevo contexto de significado. El consentimiento del maestro ante esta expresión acompaña la entrada a un nuevo territorio y los niños asumen el nuevo orden como parte del juego.

Palabras o pequeñas frases, acciones, gestos y guiños o simples miradas sirven como medio para entrar en otro nivel de relación. Tienen una duración muy breve, son señales casi instantáneas pero son comprendidas como una totalidad compartida por los niños.

2.1.2. Compartir el significado del juego

Los niños al jugar comparten un contexto que no es sólo situacional o lingüístico sino también mental. Este contexto mental les permite conocer y comprender por *encima* de lo que hay explícito y les ayuda a dar sentido a lo que dicen y hacen. Por ejemplo, en la situación 12 (p. 92), Carla se da cuenta de que los niños de sala roja no van a permitir su entrada en el juego por ser "de otra sala". La forma en que soluciona este conflicto es buscando el modo de acceder a los códigos compartidos por los niños, en este caso, el color del delantal. El "rojo" la habilita para entrar en el juego. Sus compañeros la observan y aceptan que pudo traspasar el umbral de pertenencia.

Ahora bien, algo que llama la atención al observar el juego es la dificultad que, en algunas oportunidades, tienen los adultos para comprender el significado del juego de los niños y, paralelamente, la simplicidad con la que, entre los niños, comparten estos significados. Niños y adultos se mueven en contextos de significado diferentes, y requieren claves de lectura particular según el caso para advertir lo que está sucediendo. Por ejemplo, lo que sucede en la situación 17 sólo se comprende cuando Franco "explica" el sentido de sus gestos.

Situación 17

9.50 Los niños están sentados en ronda esperando que la educadora inicie los registros. Franco hace unos gestos con la mano, a los que Ezequiel responde desde el otro extremo de la ronda. Se toman los dedos y muestran las muñecas. Se mueven en las sillas como evitando la línea invisible que se crea entre el gesto y el destinatario. El resto de la sala comienza a observarlos y se ríe. El ruido aumenta aunque ninguno habla. Están atentos a los movimientos que comienzan a generalizarse. La educadora se sienta en la ronda y solicita su atención. Los niños la miran y dejan de mover sus manos...
11.00: En el juego libre, la maestra le pregunta a Franco qué estaban haciendo en la sala, en el momento de la ronda.
Franco: Jugamos a Spiderman.[4]
Al mismo tiempo, pone las manos en la misma posición que en la sala y muestra tres posiciones diferentes, acompañándolas con tres sonidos (uno para cada gesto: 1. pulgar, índice y anular extendidos y mayor y mediano ocultos; 2. pulgar sosteniendo a mayor y anular; 3. pulgar sosteniendo a mayor y los otros extendidos).

Para los niños, el juego y sus gestos eran claros. La "explicación" sólo es necesaria para quien no comparte los códigos. Esta misma necesidad de explicación se registró en otros momentos como si los niños se dieran cuenta de que no es "tan evidente" para el que no juega comprender lo que están haciendo. A continuación transcribimos algunas explicaciones que dan los niños frente a sus juegos:

— José Manuel (5 años) se acerca y dice: "Estamos jugando a pillar a la Cata... Cuando la pillan, entonces, la Cata los pilla... y así jugamos". Finaliza la explicación y se aleja corriendo. Pablo (3 años), que comparte el patio con los niños más grandes y estaba sentado al lado de la maestra, cuando José Manuel da la explicación sale corriendo. Luego regresa, la mira y dice: "Yo también juego".
— Claudia (5 años) recorre una rayuela que está en el suelo dibujada. Al ver que la estoy observando se acerca y explica: "Se juega así... es lu-

4. Spiderman es el nombre que recibe el cómic cuyo protagonista es el "hombre araña". Este personaje fue creado en 1962 por Stan Lee y Steve Ditcko. En el momento en que se tomó la observación había sido estrenado el filme basado en el cómic, dirigido por Sam Raimi.

che".[5] Comienza a saltar. Cuando llega al cielo vuelve a mirarme y recorre nuevamente el dibujo.

En cada uno de estos acercamientos espontáneos de los niños aparece claramente el recorte que hacen del juego y la necesidad de constatar que el otro participa del significado del mismo. Es interesante notar cómo en la explicación que dan los niños sintetizan la "estructura profunda" del juego, aquello que le da sentido (Sarlé, 2001) y que permite comprender al observador externo lo que está sucediendo allí.

Para el maestro, la dificultad por compartir el significado que le atribuyen los niños a sus acciones dentro del marco lúdico, lo obligan a redefinir su rol en la situación planteada. A diferencia de otras actividades en las cuales es clara su "experticia", en el juego, el maestro se encuentra ante la necesidad de ponerse a la "par" de los niños para jugar o, lo que resulta más complejo, aceptar su "ignorancia" sobre lo que está sucediendo en "su clase". Si un maestro juega en el patio a la mancha, difícilmente juegue como un experto. Por el contrario, "hace como si" quisiera alcanzar a un niño pero deja que se escape. Lo mismo sucede cuando juega con ellos un juego reglado. Su juego va "diciendo" al niño, cómo tiene que jugar. Por ejemplo, si se trata de "la casita robada",[6] al mismo tiempo que mira su juego indica a los niños qué carta le conviene jugar, cuándo debe recoger del pozo, cómo proteger su pozo, etc. Los niños reconocen esta "reubicación" que el maestro hace de sí mismo y, en ocasiones, cuando esto no sucede, lo exigen (por ejemplo, en una carrera, el maestro sale de "más atrás" porque corre más rápido; en un juego de recorrido, los niños solicitan "tirar de nuevo el dado" cuando no sale lo que esperaban, etc.).

Ahora bien, ser "par" no es el único cambio que el maestro percibe en el marco del juego. En la situación 18 es claro su apuro y su dificultad por no comprender los códigos de los niños. Esta suerte de "ignorancia" revierte la posición asimétrica que el maestro tiene en la situación de enseñanza y deja en manos de los niños el control de la misma. La ruptura de la asimetría y las

5. "Luche" es el nombre que se le da al juego de la rayuela en Chile.

6. La "casita robada" es un juego de cartas en el que cada participante tiene que robar del pozo la carta igual a la que tiene en su poder. Se considera pozo a las cartas que los jugadores descartan cuando no tienen pares y al grupo de cartas que va formando con todas las que levanta.

consecuencias que tiene para algunos maestros en la imagen de sí mismos es uno de los aspectos más complejos a la hora de pensar la relación entre juego y enseñanza.[7]

Por otro lado, compartir el significado no sólo involucra el contenido jugado sino también las diferentes intenciones que se ocultan en el juego. Por ejemplo, en una ocasión dos niños jugaban en el sector de Juegos Tranquilos una variante del juego de cartas "la guerra" (ya que elegían la carta para tirar y recoger), mientras un tercero los observaba. En este juego gana el niño que más cartas acumula. Cada partida gana la carta que tiene mayor valor. Esto supone poder elegir en cada caso la mejor carta para llevarse el pozo. Si son dos jugadores, lo importante es ocupar el segundo turno para poder elegir la carta correspondiente. Por esto, conviene perder alguna partida para ocupar este lugar. Ese mecanismo implica no sólo conocer las reglas del juego (se tiran las cartas alternadamente, gana el que tiene el mayor número) sino también dominar la estrategia que permite ganar el juego (perder para obtener el segundo lugar, elegir la carta que sea más grande en uno o dos números con respecto a la que tira el compañero). En un momento del juego, para el niño que observaba resultó "comprensible" la estrategia que estaba usando su compañero para ganar. Las sonrisas que intercambiaban daban cuenta de este *conocimiento*.

7. Si bien más adelante retomaremos el concepto de "marco lúdico" y su complejidad para pensar la enseñanza, en este momento quisiéramos precisar algunas cuestiones. El juego abre un espacio o marco particular (marco ficcional). Los jugadores entran y salen de estos ámbitos sin dificultad (juego-no juego). Sin embargo, para el maestro, que por su responsabilidad frente a la tarea se mueve en el espacio del "no juego", no resulta tan sencillo transitar simultáneamente en ambos espacios. Especialmente porque cuando juega, los niños suelen posicionarlo de manera diferente frente a la tarea. Por ejemplo, le solicitan que "espere" o "corra despacio" si es una carrera, que "haga como si" no supiera la respuesta en un juego de adivinación, etc. La mayor dificultad reside en que el maestro debe conocer el juego tan profundamente como para jugarlo como experto y como principiante, al mismo tiempo, regulando su participación según la forma en que los chicos avanzan o se detienen en el transcurso del juego. El problema consiste en que para esto el maestro debe atender, a la vez, a todos los jugadores y regular su intervención de modo que sea equitativa para todos ellos. Esto requiere un entrenamiento para entrar y salir propio del espacio lúdico, con el que pocos maestros cuentan.

Situación 18. *Juego Trabajo (Rincón Juegos Tranquilos)*

18. En el fragmento se destaca el gesto del niño que observa el juego y se *da cuenta* cuál es la carta ganadora y qué estrategia es la que le está permitiendo a su compañero ganar.

Estos niños comparten un contexto de conocimiento que el otro niño no tiene y que les otorga ventaja en el juego. La seña del pulgar en alto tiene sentido sólo para el niño que comprende las "reglas" del juego.

Un aspecto más a resaltar y que es importante para comprender el marco como contexto mental gira en torno al conocimiento que los niños tienen de la estructura del día escolar. La organización de las actividades opera como marca sobre la cual los niños construyen su juego. El conocimiento que tienen de la clase como situación social les permite moverse a lo largo del día sabiendo cuándo se puede jugar y cuándo no, cómo iniciar un juego y buscar compañeros, cuándo interrumpirlo y cómo continuarlo en otro momento.

2.1.3. La ficción

El último aspecto a considerar entre las señales de los jugadores refiere al carácter ficcional que guardan sus juegos y que configura el marco representacional sobre el cual se juega. En el juego, el tema y el contenido actuado surgen de lo que conocen a través de la televisión o las películas (como el personaje de Spiderman), de acontecimientos familiares, pero fundamentalmente de la experiencia que comparten con sus compañeros de clase. Por ejemplo, en la situación 8 (p. 89), los niños abandonan el tobogán cuando se acerca el grupo que estaba jugando previamente.

El contenido del juego es el texto simbólico que los niños se comunican y comparten al jugar. Esto no sólo aparece en el caso de juegos sociodramáticos sino también en juegos reglados como cuando juegan a las cartas o cuando juegan al fútbol en la situación 19.

Situación 19

9.55: Los niños salen al patio y se distribuyen en los juegos. La maestra reúne a los chicos que quieren jugar al fútbol... Se arman 2 equipos de 3 jugadores cada uno. Fernando juega de arquero pero también de jugador. Los arqueros se diferencian porque tienen puestos guantes de fútbol que sacaron de las mochilas antes de salir al patio.
Los jugadores no parecen preocuparse por el doble rol de Fernando. Se pasan la pelota. Tiran pases cortos. Tienen diferenciados los equipos y saben hacia dónde patear, aunque por momentos se desorientan y patean la pelota hacia cualquiera de los arcos. Cuando hacen un gol, gritan y marcan el tanto, pierden la cuenta al segundo gol. Festejan el gol propio y el gol del equipo contrario como si fuera propio. Uno de los nenes se aleja. Queda un equipo con dos jugadores, pero no parece ser un problema para seguir jugando. Se acerca Agustín y comienza a correr tras la pelota. Los niños lo incluyen sin definir para qué equipo juega.

En este ejemplo, los niños muestran su idea del fútbol construida sobre el modo particular que tienen, a esta edad, de jugar en equipo. En este caso hacer un gol no es un objetivo compartido entre los que pertenecen a un equipo. Cada jugador parece ser "el equipo". Hacer goles es lo que debe suceder para que la actividad sea fútbol. El arquero asume una variedad de papeles y esto no interfiere en el juego. Unos niños entran y otros salen sin interrumpir el juego. Se juega a que "se juega" al fútbol. Tal como señalan otros autores (Linaza y Maldonado, 1987), en este caso, el juego reglado es a la vez un juego simbólico. Comprender el marco del juego requiere que el observador mire no sólo las reglas utilizadas y su mayor o menor coincidencia con las reglas propias del fútbol, sino también los papeles sociales representados por los jugadores, y que los niños *juegan* al mismo tiempo que *juegan* al fútbol. Los jugadores comparten ese mundo de significados ficcionales como parte de su cultura y se mueven en ellos, marcando sus propias reglas, y haciendo variar sus metas sin mayores problemas. En este sentido, en la medida en que la escuela acerca a los niños temas nuevos (como en el caso del juego de la feria), amplía su experiencia y por lo tanto enriquece su imaginación (soporte para la creación de juegos simbólicos).

Trataremos de ver ahora la otra cara de la moneda en esta construcción de marcos lúdicos. Es decir, cómo el educador puede funcionar como puerta para entrar al territorio lúdico o quedar excluido de él.

2.2. La presencia del educador

Con el trasfondo de lo que hemos definido como "textura lúdica", el educador también marca las entradas y salidas al campo del juego. En algunos momentos, el juego es la actividad que debe proponer e iniciar en el grupo. En otros, necesita encontrar formas de "hacer salir" a los niños del juego para "ocuparlos" en la tarea que tiene prevista. En ambos casos, actúa regulando la construcción del marco y mediatizando la entrada y salida de los niños en el juego.

2.2.1. Situación didáctica y vaivenes lúdicos

Aunque se considere que el niño es el actor principal de la situación de enseñanza, el que define qué se hace y cuándo se hacen las cosas es el educador. El grado de elección de las actividades por parte de los niños es mínimo y cubre sólo las actividades de multitarea como el juego trabajo o los momentos de juego libre.

En las salas de jardín de infantes no se utilizan amonestaciones, boletines, planillas de firmas ni "puntajes" que castiguen o premien el buen desempeño. Existen reglamentos elaborados con los niños para regular las conductas esperadas tanto en la sala como fuera de ella y sanciones, en general de tipo recíproco, para orientar al niño que rompe o traspasa el límite de lo permitido. Los tonos de voz, las apelaciones a lo afectivo ("*Que triste que estoy de ver cómo se comportan*" o "*Van a hacer que me quede sin voz*"), la separación del grupo (las "visitas" a la dirección o a otra sala) y, por último, el diálogo con los padres, suelen ser los tipos de sanción más utilizados.

Ahora bien, no todo se resuelve a través de sanciones. La apelación al humor y al juego también se encuentra entre las formas que se utilizan para nuclear a los niños. El humor crea un contexto ficcional que organiza a los niños y los hace "cómplices" de la intención del maestro, como se refleja en la situación 20.

Situación 20

9.35: Los niños acaban de terminar de conversar en el rincón de intercambio y cada uno se sienta en una mesa. Hablan entre ellos. Sobresalen las voces de Rocío y Macarena. La maestra mira a la auxiliar y le dice:
E: Tía, ¿qué le parece si hacemos un poco de viento para que podamos atender?
Ambas comienzan a agitar los brazos mientras que nombra a Macarena. Cambia de lugar. Macarena se ríe y con movimientos lentos se acerca a su nueva ubicación. Se sienta y observa. Varios niños piden ser nombrados también. La maestra nombra a algunos y, moviendo sus brazos como aspas de molino, les indica dónde sentarse y con quién cambiar de lugar.
Auxiliar: ¿Le parece, tía, que así está bien?
Maestra: Creo que podríamos hacer un poco más por el lado amarillo (vuelven a hacer los mismos movimientos y a cambiar a otros dos niños)... ¡ahora sí!
9.37: Los niños miran a sus nuevos compañeros y esperan la nueva indicación.

En este caso cambiar la ubicación de los niños y separar a Macarena de Rocío se realiza construyendo un marco de ficción en el que los niños ingresan como espectadores del diálogo entre la maestra y su auxiliar. No median más palabras que el nombre del niño y, en algunos casos, la mirada dirigida hacia él. Todos entran en el juego que no dura más de dos minutos.

La apelación al humor resulta un medio para crear marcos ficcionales dentro de la rutina escolar. En el siguiente caso (cfr. situación 21), los niños esperan que sus compañeros finalicen el desayuno. El educador juega con las palabras y los niños son los que tienen que "interpretar" el sentido de las frases que emplea. Son juegos sencillos que mantienen la atención, ayudan a pensar y permiten que el maestro prepare la actividad que sigue.

Situación 21

Quedan cuatro niños con el desayuno por finalizar. El maestro comienza a cantar mientras barre unas migas debajo de las mesas.
Maestro: "Eran tres pepinos, que venían de la feria..."
María (riendo): No, tío, eran tres alpinos...
M: Ah, tienes razón... (Canta correctamente.)
El maestro deja la escoba y busca unas carpetas. Mientras dialoga, prepara los materiales para la próxima actividad.

M.: A ver niños, mientras esperamos... ¿Cuántas patas tienen los niños?
Todos gritan "doooooooos".
M: No... repito, ¿cuántas patas tienen los niños?
Vuelven a gritar dos. Muestran con las manos dos dedos.
Francisca: Mírese, tío, tiene dos pies.
M: Ah, tengo piernas... no patas... (Los niños ríen.) ¿Cuántas patas tienen los niños?
Se hace silencio, Daniela grita. "Los niños no tienen patas..."
M: Muy bien, la última... ¿Cuántos dientes tiene el hermanito de Lucía que nació ayer?
Ricardo: No tiene dientes, es bebé. (Ríen.)

Los maestros inician también juegos en los momentos de espera o cuando necesitan volver a captar la atención de los niños. En este caso en general se utilizan juegos tradicionales, sencillos y breves (cf. situación 22).

Situación 22

13.10: Los chicos ingresan a la sala luego de saludar a la bandera. Tienen educación musical pero la profesora especial no llega. Cuelgan sus abrigos y mochilas y comienzan a hablar entre ellos. Algunos se dirigen al lugar de reunión, otros dan vueltas por la sala o ingresan a los rincones... La maestra mira a los chicos, se asoma a la puerta para ver si está la profesora. Luego se acerca al sector de intercambio y se sienta.
Maestra: Sala Celeste, vengan acá... Vamos a hacer un veo veo (Algunos chicos gritan "bien" y se acercan a la ronda.) A ver...
Algunos niños tardan en acercarse y siguen dando vueltas por la sala. Se muestran sus juguetes o sacan materiales de los rincones.
Maestra: Sala Celeste... ¿empezamos a jugar o seguimos jugando? Rocío no está en la ronda... Pilar, Francisco.
De a poco van haciendo silencio. La maestra comienza a recitar "Veo veo", los niños responden la rima...
M: Color rojo.
Los niños van diciendo objetos de la sala, gritan. La maestra los señala. Finalmente Rocío adivina y comienza de nuevo la rima. (La maestra la recita con ella.)
Rocío: Color azul.
Mario: La ventana.
Rocío: No, el cuadro ese (lo señala).
La maestra le recuerda a Rocío que no tiene que decir nada, de lo contrario no pueden seguir jugando. Señala a Juan que comienza a recitar... Repiten la misma secuencia varias veces hasta que llega la profesora.

Ahora bien, en la situación 22 aparece una expresión que también hemos observado en otros casos. La educadora dice: "*¿empezamos a jugar o seguimos jugando?*". Esta expresión marca una diferencia entre juegos que están superpuestos en el mismo momento: el juego espontáneo de los niños al margen de la educadora y el juego que está por iniciar la educadora y en el que espera que todos participen. La pregunta que podemos hacernos es cuál de los dos es "el juego". En realidad, ambos lo son. La diferencia está puesta en quién es el que *marca* la puerta de entrada al juego. En este caso, el juego era el que proponía la maestra y se esperaba que los niños aceptaran su propuesta y dejaran los otros juegos en los que estaban ocupados.

En general, cualquier situación lúdica iniciada por el docente se enfrenta con dos límites que atentan contra la libertad de elección de los jugadores: la necesidad de que todos participen y de que lo hagan en el tiempo que la maestra dice. Estos límites son condicionantes del juego en la escuela y, como señalamos en los capítulos 1 y 2, cuestionan la misma posibilidad de jugar en entornos escolares.

Sin embargo, para los niños, los juegos propuestos por el maestro (cuando son "juegos de verdad" y no situaciones "disfrazadas" de algún componente lúdico) son recibidos con entusiasmo. Es más, "desean y esperan" que el maestro inicie juegos nuevos. En la situación que sigue, es notable la rapidez con que los niños comparten la construcción del escenario lúdico iniciado por la maestra como un modo de calmar a la niña herida.

Situación 23

Regresan de la huerta. Una de las nenas se cortó con la pala y viene llorando. La maestra le pide a otra nena que vaya a la dirección a buscar el botiquín.
Maestra: A ver, todos (sienta a la nena junto a ella), yo voy a ser el doctor... Ustedes van a estar en el consultorio. (Baja el tono de voz.) En la sala de espera no se puede gritar, sh...
Todos se ríen y hacen silencio. Entra la nena con el botiquín. La maestra saca gasa y desinfectante.
Maestra: La tenemos a María como enferma y la herida de María no permite ruidos... Miren que sino la doctora se pone impaciente...
Entran dos niños haciendo mucho ruido.
Varios nenes (riendo): Sh... estamos en un hospital. (Les hacen ademanes para que se sienten.)
Maestra: Ahora le vamos a poner una inyección... (Hace con la mano como si tuviera una jeringa con aguja y se la acerca al brazo de María.)

Los chicos se ríen. Comienzan a imitar enfermedades. Uno cierra un ojo y dice que le sacaron un ojo. Otro se agarra el cabello y dice que le duele la cabeza...
Maestra: Bien, ya está... sanada... Volvemos a la sala.
Se pone de pie, deja el botiquín sobre el armario, busca los cuadernos de trabajo y los pone en el centro de la ronda.

Al igual que en la situación 22 y 23, la entrada al territorio lúdico es marcada por la maestra como un modo de resolver un momento que podría ser tenso en la sala (la niña lloraba, venían acalorados de la huerta, todos querían ver la sangre...). Ella es la que marca la entrada y la salida del juego, y todos comparten el mismo contexto de significados.

En las escuelas infantiles, la simultaneidad de tareas y la entrada y salida del juego es un hecho común y parte constitutiva de las situaciones didácticas. Niños y maestros cotidianamente se mueven en marcos de significación alternativos, entran y salen de ellos, y los manejan simultáneamente. Cuanto más rutinarias son las actividades en las que están ocupados (tomar la merienda, armar una fila, ir al baño, completar los registros...), más fácil les resulta operar al mismo tiempo en el plano de las actividades serias y del juego.

Para los maestros, esta simultaneidad de atenciones (o dispersión de miradas) muchas veces es un obstáculo para el desarrollo de lo planeado. Especialmente porque una vez desencadenado, ni educadores ni niños saben con certeza dónde va a finalizar el juego. Probablemente por esto, muchas veces se anticipan expresiones del tipo "*a eso no se juega*" o "*en la sala así no*" cuando el nivel de ruido o la forma en que los chicos se mueven (corridas, patadas, luchas) parecen ir más allá de lo permitido.

2.2.2. *Jugar y/o trabajar*

La enseñanza en las escuelas infantiles tiene una cuota de maravilla y una de terror. Es *maravillosa* la espontaneidad con que los niños responden a cada propuesta y la alegría con que reciben cada novedad, pero es sumamente complejo captar la atención de 30 niños durante períodos prolongados de tiempo. Quizás por esto, la preparación y presentación de las actividades lleva un tiempo considerable dado que el educador debe lograr que los niños se "entusiasmen" con su propuesta. La apelación a lo lúdico ("*vamos a jugar a...*") capta rápidamente el interés de los niños y, si realmente la situación es un juego, el éxito casi está asegurado.

Sin embargo, el "*vamos a jugar a...*" no siempre es un juego y, como señalamos, tras la propuesta se esconde una actividad "ludiforme", es decir, un formato de juego pero que no es juego para los niños. Con la misma rapidez con que los niños ingresan al territorio lúdico salen de él apenas perciben que la invitación de la maestra no es tal. En la situación 24, la maestra presenta la actividad como un juego y los niños se "asoman" por esta *puerta* pero salen rápidamente de ella. El formato elegido era de reconocimiento de nombres, pero el grado de dificultad de la tarea era alto, aun como juego de adivinanzas. Como en las adivinanzas, "una sola respuesta" es la correcta, pero en este caso, la actividad no presenta el desafío ni la lógica escondida en las fórmulas para adivinar. El error y la dificultad que se ponían de relieve mostraban el desconocimiento de los niños más que funcionar como parte del juego. La secuencia resultaba repetitiva y monótona. Al segundo nombre, todos los niños habían salido del juego.

Situación 24

En el lugar de intercambio, la maestra saca del armario los carteles con los nombres de los niños.
Maestra: Vamos a pasar lista con el registro... pero hoy, vamos a hacer un juego (varios gritan "bien")... A cada uno le voy a dar un nombre cualquiera. Cada uno mire el nombre y trate de reconocer de quién es. Yo voy a ir nombrando y si alguno tiene el nombre, por ejemplo, Sebastián, me lo va a mostrar y lo ponemos acá (señala la cartelera). Si solitos no podemos, un compañerito lo puede ayudar... El que toca, toca (reparte los cartones con los nombres).
Comienza a leer los nombres, los niños no logran identificar de quién es el cartel que tienen. La maestra da "ayudas" (por ejemplo, Sebastián comienza con S). Siguen sin reconocer de quién es.
Maestra: ¿Alguno reconoce el de Sebastián?
Le pide a Belén que es la que sabe leer que lo busque. Simón dice que lo tiene Melody. La nena lo entrega. La maestra pide el cartel de Simón. Los chicos preguntan con qué letra comienza. La maestra les dice que con S. Algunos chicos miran sus carteles. Otros miran en "vacío". Comienzan a charlar entre ellos. Aumenta el ruido. La maestra continúa dando nombres pero cada vez participan menos niños.

Esta utilización del juego como forma de "abrir" una actividad que no es precisamente un juego se reiteró en diferentes salas. Si bien es cierto que

la apelación a la ficción permite contextualizar la propuesta y hacerla más cercana a los niños, no toda situación que compromete la imaginación es un juego. A veces, los maestros llaman juego a propuestas que no lo son, dejando a los niños a mitad de camino entre lo que esperaban que pasara y la tarea misma. Como ya señalamos, no son precisamente los niños a quienes les cuesta reconocer la diferencia entre un juego y otra cosa. En términos del niño, más bien, son los adultos los que parecen no comprender que su juego es una ocupación tan importante como el resto de las tareas a las que los invitan los maestros (cf. situación 25).

Situación 25

Los chicos salen al patio a terminar la siembra. La maestra indica que si juegan en ese momento van a quedarse sin jugar luego. Santiago y Martín se ponen a jugar con unas piedritas. La maestra les pide en dos ocasiones que atiendan sus indicaciones. Los niños asienten pero continúan jugando. Entonces la maestra los separa del grupo y les pide que se sienten contra la pared. Finalizada la siembra, los niños van al arenero, excepto Santiago y Martín que con unos palitos ponen obstáculos a un camino de hormigas que pasa a su lado. Al cabo de un tiempo, la maestra los llama.
Maestra: A ver, ¿por qué los separé del grupo?
Santiago: Porque estábamos molestando.
Maestra: A mí no me molestaban. Se molestaban ustedes que tenían que estar trabajando.
Santiago: No, nosotros jugábamos.
La maestra los mira y les indica que vayan a jugar. Santiago y Martín asienten pero se quedan donde están "jugando" con las hormigas.

Esta escena habla por sí sola de la distancia entre los niños y la maestra en lo que atañe al juego.

Dada la consigna ("jugar o trabajar"), lo que se sucede a continuación guarda relación con lo que para cada uno significan esas palabras. Cuando la consigna es "*vamos a trabajar*" o "*vamos a hacer una actividad*" para los niños y los docentes es claro que todo lo que no se ajuste a lo solicitado (como en el caso de los niños de la situación 26) es una "molestia" y entra en el territorio de lo no permitido. Cuando la propuesta es "jugar", los niños *monitorean* lo que está por detrás de lo dicho y actúan en consecuencia. Por parte del maestro, proponer una actividad como juego requiere no

sólo respetar algunas de las características propias de él sino también aceptar que los niños realicen el juego como esperan o jueguen también a otras cosas, como se observa en la situación 26. En este caso, la actividad es la misma para todos, no por esto los niños actúan igual. El niño del fragmento *b* sigue la consigna de la maestra, pero los niños de *a* no lo hacen. Para ellos, el juego de armar patrones se convirtió en armar revólveres y disparar. El modo en que está organizada la actividad facilita el juego aun en sus diferentes versiones.

Situación 26

Los niños están jugando con canastas a armar "patrones".[8] Cada uno tiene una canasta con materiales. La actividad se resuelve en forma individual aunque algunos niños se ubican cerca y comparten el material. La maestra va pasando por cada niño y le pregunta cuál es el patrón que siguió. Les pide que busquen otro. Se queda con ellos y luego pasa a otro grupo.

19.Juego con canastas: clasificar objetos.

8. "Armar patrones" es el modo en que se denomina a la actividad de clasificar objetos. En las canastas, los niños tenían diferentes materiales de una misma clase. Por ejemplo, animales de cotillón (perros y dinosaurios distintos), varillas (cortas y largas), trozos de manguera (cortos y largos), aros (de distintos colores), etc.

Fragmento a.

Fragmento b.

Una vista de la sala completa da cuenta de las diferentes acciones que los niños van realizando. La maestra sentada con un grupo dialogaba con ellos sobre la organización que iban dando a las piezas. El niño del Fragmento *b* separó dinosaurios de perritos. Pero los niños del Fragmento *a*, utilizaron las mangueras para jugar "como si" fueran pistolas. El problema comenzaría si, dada la posibilidad de juego, el maestro presionara para que todos resolvieran la tarea según sus objetivos y "olvidara" que, una vez dada la consigna con la palabra mágica: "jugamos...", los niños reinterpretan esa consigna desde el marco que abre la palabra y que muchas veces no responde a la intención del maestro.

3. LA SITUACIÓN DE ENSEÑANZA EN "CLAVE" LÚDICA

Al comienzo de este capítulo dábamos la imagen del juego como "capas de una cebolla". En este proceso de desprender las capas, si además de mirar lo explicitado en las situaciones lúdicas observadas, nos detenemos en la forma en que esos juegos se producen y las producciones de los niños durante los mismos, podemos ensayar otra respuesta para comprender por qué resulta tan complejo considerar las relaciones entre juego y enseñanza.

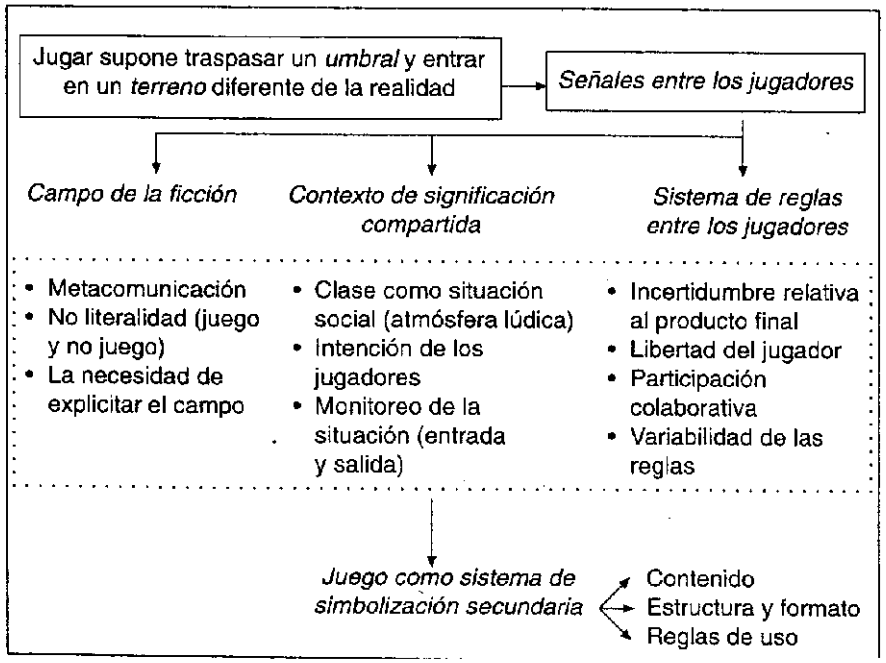
Tal como señalamos, la *textura lúdica* actúa como subestructura de las prácticas de enseñanza en la escuela infantil y confiere una armonía particular a todo lo que sucede en las salas. Ahora bien, cuando la tarea es un juego, se requiere considerar algo más que la intención del maestro al elegir ese formato. Jugar supone traspasar un *marco* que delimita un territorio de realidad diferente. Con esto, lo que intentamos señalar es que, para comprender al juego en la escuela se debe comprender que una situación de enseñanza que involucre al juego tendrá un *sentido* y *características* diferentes de una situación que no lo

involucre. Es decir, en el territorio del juego pareciera quebrarse la estructura lógica de la enseñanza así como, para el jugador, el juego quiebra la estructura lógica de las relaciones entre los objetos y sus significados.

Si utilizamos la imagen de Bateson (1998) de "mapa y territorio", en uno y en otro se ven las mismas cosas, pero los significados que operan en ambos casos difieren. Se puede describir al juego mirándolo desde fuera, pero el mapa sólo muestra una imagen diferida e incompleta del territorio que reproduce. Por esto parece tan necesario compartir los significados que se producen en el interior del marco y pasar del plano denotativo al figurativo. Para poder jugar y no solamente hablar del juego, parece necesario traspasar el umbral de la consigna inicial y entrar en el juego, dado que mientras se juega se vive en un terreno de comunicación diferente de la realidad. Ahora bien, en ese nuevo terreno, la significación que tienen las acciones y las reglas del actuar no es la misma que tienen esas mismas conductas ejecutadas en otro marco. Y esto es lo que complejiza la enseñanza.

En nuestros registros queda claro cómo operan los niños cuando traspasan el umbral y juegan. En la Figura 4.2 intentamos sintetizar este sentido.

Figura 4.2


Jugar supone traspasar un *umbral* y entrar en un *terreno* diferente de la realidad
Señales entre los jugadores
Campo de la ficción
Contexto de significación compartida
Sistema de reglas entre los jugadores
• Metacomunicación
• No literalidad (juego y no juego)
• La necesidad de explicitar el campo
• Clase como situación social (atmósfera lúdica)
• Intención de los jugadores
• Monitoreo de la situación (entrada y salida)
• Incertidumbre relativa al producto final
• Libertad del jugador
• Participación colaborativa
• Variabilidad de las reglas
Juego como sistema de simbolización secundaria
Contenido
Estructura y formato
Reglas de uso

Desde los niños, jugar en la escuela requiere en primer lugar, construir un contexto de significación compartida. Como vimos, es el educador quien facilita las "pistas de contextualización" a partir de las diferentes rutinas (lúdicas y no) que utiliza para organizar la clase. Los niños conocen las rutinas escolares y comprenden sus objetivos, saben cómo moverse en cada caso y cómo responder ante la figura del maestro. En su actuar cotidiano combinan el trabajo escolar, propuesto por el educador, con el juego y crean nuevas actividades en ese terreno. Los niños utilizan el juego como un modo de compartir con otros, de negociar significados, resolver problemas, distribuir roles, etc. Monitorean las entradas y salidas del juego en momentos permitidos y también en los no permitidos.

En el juego, los niños construyen un campo ficcional que es comprendido por los que participan de él. Cuando eso no sucede, aparece la necesidad de explicitar el campo (como cuando los chicos "explican" a qué están jugando). Como parte del juego, los niños construyen un sistema de reglas que les permite compartir los juguetes, distribuir los roles y alternarlos, negociar en los momentos de conflicto para permanecer en el juego, colaborar con otros y modificar las reglas para seguir jugando.

Desde la perspectiva de la enseñanza, el maestro aparece estructurando la situación de enseñanza y regulando la ampliación de los contextos de aprendizaje en los que los niños se mueven (Rosemberg, 2002; Rogoff, 1993). Los educadores no parecen tener dificultades en la creación del contexto lúdico ni para facilitar las normas que permiten a los niños compartir en ese contexto de significado. Por el contrario, introducen contenidos de juego como en el caso de los temas para el juego dramático, nuevos juegos en los rincones (ya sea materiales para dramatizar y disfrazarse en la casita o juegos de mesa en el rincón de juegos tranquilos), o enseñan juegos nuevos (como los tableros, el juego de las canastas, los laberintos, etc.). La mayor dificultad aparece cuando se comprometen elementos propios de la situación de enseñanza en el campo no denotativo del juego, es decir, en el ingreso al campo de la ficción y el respeto por el sistema de reglas propias del hecho de jugar.

Es la construcción del marco lúdico lo que hasta ahora no se ha tenido en cuenta al considerar la relación entre juego y enseñanza. Como en un juego de espejos, el *marco* crea una serie de "modificaciones" o "restricciones" tanto al juego como a la enseñanza.

Mirando del lado de la escuela, ésta le impone al juego una serie de restricciones en términos de espacio, tiempo, contenido, compañeros de juego, reglas áulicas. Son restricciones, de alguna manera, contextuales y

externas al sujeto; fijan límites y a la vez, canalizan el desarrollo (Castorina y Faigenbaum, 2000). En este caso, la restricción no se deriva de un contenido cognitivo sino que es producida por un formato de interacción. Las restricciones que la enseñanza le impone al actuar espontáneo del niño en el juego "encauzan" la forma en que éste se comporta en la escuela y lo diferencian del mismo juego jugado en otro contexto.

Por parte del juego, al crear un territorio nuevo dentro de la situación de enseñanza se quiebra, por su misma naturaleza, la relación lógica entre las cosas. El juego como proceso intrapsicológico –con su componente simbólico y dadas las características propias de los niños pequeños– crea límites a la situación de enseñanza.

En este sentido, el recorte contextual de enseñanza en el que se produce el juego se ve modificado, al menos en alguno de los siguientes términos:

a. *La división de roles y funciones.* Al jugar, los niños *rompen con la relación asimétrica* propia de la relación docente-alumno. Las indicaciones del maestro pueden o no ser escuchadas; en algunos juegos los niños son más hábiles que los maestros; en el juego, los niños se "enseñan" entre sí o "modifican" las reglas del juego prescindiendo del adulto. Los niños auto-inician y auto-finalizan el juego y con esto cambian el sentido de la actividad escolar (iniciada generalmente por el maestro). El juego se autorregula, sólo en ocasiones el niño necesita del adulto para resolver un problema suscitado mientras juega.
b. *La necesidad de un producto final para evaluar la propuesta.* El juego tiene un *producto final incierto*. Al jugar, los niños alternan entre el proceso y el producto. Como el juego es una actividad que tiene un fin en sí mismo, los niños van variando la acción a medida en que juegan y pueden transformar un fin en un medio para otra cosa (Bruner, 1986). En el juego es inevitable un cierto grado de indefinición e incertidumbre porque el juego se ajusta al propósito del jugador y si se alcanza el producto, finaliza el juego (Burbules, 1999). El juego siempre es un riesgo para el jugador porque al jugar se ve obligado a elegir entre diferentes caminos, a conciliar con otros y a moverse en un terreno, en el cual las decisiones pueden variar de improviso (Gadamer, 1991). Por esto, cuando se propone un juego particular se observa a los niños ir y venir probando diferentes respuestas. Por ejemplo, armando y desarmando con los bloques, modificando las reglas de un recorrido para llegar antes a la meta, entreteniéndose en armar hileras con las fichas de un tablero, etc.

c. *La definición de objetivos y contenidos de enseñanza.* El juego es *multivalente* en términos de contenidos y objetivos presentes. En el juego operan tres tipos diferentes de contenidos: los que forman parte de la experiencia de los niños, los que son seleccionados por el maestro al diseñar el juego y los que surgen "inesperadamente" mientras se juega. Aunque el contexto de la propuesta pueda sugerir o delimitar el objetivo que se perseguirá en un juego particular (por ejemplo, jugar a "la guerra" con las cartas), desde el mismo inicio del juego, los objetivos se diversifican (algunos niños pueden respetar el objetivo de "gana el mayor", otros buscan igualdad de palo, otros alinear las cartas formando caminos...). El objetivo inicial del maestro interactúa con los objetivos que los niños le adscriben al juego.
d. *La linealidad de la enseñanza.* Un mismo juego *dispara respuestas diversas.* A pesar de las características uniformes que pueda tener la propuesta lúdica del maestro, los niños no dan respuestas iguales. En muchos casos, la respuesta depende del momento del día, los compañeros de juego, las experiencias pasadas, el tipo de consigna que se dio... Frente a esto, resulta complejo evaluar qué se está aprendiendo en un juego particular, y cuáles de las posibles respuestas de los niños se van a tomar como correctas o adecuadas.

Cada uno de los aspectos que señalamos supone una *restricción* para la enseñanza. Pero esta restricción se produce en el interior de la misma propuesta lúdica en la construcción subjetiva que produce cada niño al jugar. No es una restricción que marca el contexto sino que la provoca la forma en que opera el jugador y las posibilidades que el juego presenta en la franja etaria que nos preocupa. En términos de situación de enseñanza, al crearse un marco no literal de acción, las reglas contextuales se modifican y la enseñanza comienza a moverse en el campo de las condiciones –en cuanto límite y posibilidad– que le imponen las características específicas del juego.

El juego en el *marco* de la enseñanza pareciera mostrar que las cosas funcionan con una lógica diferente que hay que descubrir y, en esa lógica, se construye de manera diferente la mediación del maestro. A esto nos dedicaremos en el próximo capítulo.

5

LA MEDIACIÓN DEL MAESTRO

Las situaciones que presentamos en los capítulos anteriores mostraron qué es lo que hace que la escuela infantil sea percibida como un espacio lúdico y cómo se entrecruzan los sentidos de los jugadores (maestros y niños) cuando se crea el *marco* del juego, con las consecuencias que esto implica para la enseñanza. En este momento nos interesa centrar nuestra atención en el maestro como mediador del juego, describir cómo la enseñanza puede enriquecer el juego del niño y dar orientaciones acerca de cómo el maestro "hace ingresar" el juego a la escuela.

Como vimos en el capítulo 1, los trabajos sobre juego infantil y escuela han resaltado la riqueza que éste tiene para la enseñanza, por su fuerza automotivadora y su especial rol en la construcción del conocimiento en el niño pequeño. El juego ha sido defendido como vehículo de enseñanza, medio de aprendizaje o expresión de la "vida del niño". Ahora bien, si en el origen del juego se reconocen tanto aspectos biológicos como sociales, ¿cuál es el valor agregado que la escuela infantil, como contexto social específico de la infancia, le brinda al juego? Es decir, qué le "suma" la experiencia escolar al juego de los niños.

Dado que sostenemos que en la escuela, el juego del niño cobra un sentido diferente del que ese mismo juego tendría jugado en otros contextos (Harf *et al.*, 1996; Sarlé, 2001), es necesario en este momento poner el acento en el contenido del juego y en los modos en que se dibuja el rol del do-

cente en los diferentes juegos. Podríamos decir que este capítulo es el corazón de este texto ya que mira específicamente al responsable del diseño de las prácticas.

Tal como señalamos, el contexto escolar enmarca al juego, facilita la aparición de ciertos tipos de juegos (a partir de los materiales, espacios y tiempos puestos a disposición de los niños) y desalienta otros (especialmente ciertos juegos motores que pueden ser peligrosos). La escuela le asigna un formato particular al juego. El maestro es quien diseña la estructura de este formato y las reglas que se ponen en acto. Por otra parte, el modo de operar de los jugadores (maestros y niños) asume rasgos particulares dentro del contexto escolar y en función de las diferentes situaciones en las que los juegos se desarrollan (Sarlé, 2001).

En este sentido, el modo en que interviene el docente en los juegos es diferente en cada caso. La mediación puede ser analizada desde tres perspectivas: en función del *momento* en que se propone el juego (es decir, en orden a la secuencia interna de una actividad), en función del *tipo* de juego que los niños desarrollan y en función de la *estructura* de la actividad.

1. LA PARTICIPACIÓN DEL MAESTRO DURANTE EL JUEGO

En los casos que hemos analizado, la participación del maestro en el juego asume la forma de un *degradé*. En un extremo de este continuo, el educador sólo contempla el juego de los niños; en el otro, interviene tanto que el juego se diluye, pierde su forma o deja de ser lo importante. Entre estos dos polos aparece tímidamente una tercera modalidad en la que el educador enriquece el juego de los niños, le otorga nuevos contenidos y potencia la aparición de nuevos juegos.

1.1. La contemplación y la degradación del juego

Uno de los grandes temas de discusión en torno a la relación entre el juego y la enseñanza consiste en determinar cuál es el "justo" lugar del maestro *durante* el juego del niño. La forma de responder esta pregunta está fuertemente ligada con las posturas que hemos señalado y que diferencian el "jugar por jugar" y el "jugar para".

En nuestras observaciones hemos registrado que, la mayor parte de las veces, los docentes no intervienen en el juego y dan por descontado que los niños saben jugar. Podríamos decir que *contemplan* el juego sin involucrarse, respetando la libertad del jugador y poniendo entre paréntesis las condiciones que la escuela le impone al juego y que obligan a considerar, desde otros lugares, la "libre" elección de los jugadores. Estas observaciones, que pueden parecer evidentes, en realidad esconden por detrás la discusión que presentamos en los capítulos 1 y 2, y muestran cómo la definición de los objetivos de la escuela infantil (en cuanto a acompañar el desarrollo o instrumentalizar para el nivel siguiente) y el formato escolar restringen el modo en que aparece el juego y la mediación del maestro en él.

De hecho, los educadores ponen mucho empeño en hacer disponibles los materiales y tiempos para el juego, y posteriormente en evaluar el modo en que los niños jugaron. La dificultad aparece en el *durante*, es decir, en el momento en que tiene que regular su participación en el juego. En la mayoría de los casos intervienen sólo a petición de los niños. Por ejemplo, en las situaciones 27 y 28 los niños se encuentran en el período de juego en sectores o juego trabajo. En la situación 27, la maestra recorre los rincones, observa qué se necesita y en algunos casos dialoga con los niños. Luego se sienta en una mesa y los niños juegan solos durante el resto del tiempo.

Situación 27

La maestra se acerca a los niños que están en los juegos tranquilos y les acerca unas cajas donde hay rompecabezas nuevos. Luego la maestra se acerca al rincón de la casita. Observa que los niños no lograron armar la mesa y ubicar los materiales nuevos. Les pregunta si tienen algún problema pero ninguno de los niños le contesta. Una de las nenas está sentada en el piso buscando un vestido dentro del ropero. Otra habla por teléfono. Mercedes toma uno de los muñecos y sale del rincón, pasa por las otras mesas y observa qué hacen los compañeros. La maestra entra a la casita y se pone a armar la mesa. Luego se acerca al armario y saca el registro de asistencia. Se sienta en una de las mesas y lo comienza a completar. Los nenes a medida que la necesitan recurren a ella.
En los siguientes 20 minutos, los chicos juegan en los rincones según la propuesta del material. La maestra sólo levanta la vista y solicita bajar la voz cuando el tono se eleva.

En la situación 28 la maestra sólo interviene cuando una de las niñas se lo solicita. Los niños que construyen en bloques reciben una indicación relativa al equilibrio que tenía su construcción. En ambos casos la intervención del maestro es sumamente adecuada pero no está planificada ni ha sido prevista. Surge dado el interés de los niños por integrarla.

Situación 28

La maestra está sentada en una de las mesas cercana al rincón de bloques, completando los datos de los niños en los dibujos que realizaron en la hora anterior. Los niños se encuentran jugando en los rincones. Una de las nenas del rincón de la casita se acerca a ofrecerle un plato con trocitos de masa (ñoquis).
Maestra: Gracias, ¿qué es?
Nena: Ñoquis.
Maestra: Uh... hoy es 29... ¿tienen salsa?
La nena gira la cabeza negando. Se aleja con el plato. En la casita "hace como si" le agregara algo. Regresa donde está la maestra y sonriendo se lo acerca.
Maestra: Ahora sí... (Hace *como si* lo comiera y se lo devuelve.) Muy rico.
La niña se aleja. Dos de los niños que construyen con maderas le piden que mire su torre. La maestra los mira y les pregunta si creen que se sostendrá. Los niños asienten y colocan un bloque más. La torre se derrumba, los niños gritan y la maestra ríe. Comienzan a construirla de nuevo. La maestra continúa con su trabajo.

Probablemente, lo que llama nuestra atención en estas situaciones no es la inadecuación de la propuesta del maestro sino la "espontaneidad" de la intervención. El problema aparece cuando el único tipo de intervención que despliega el docente asume estos rasgos de "imprevisión" y sus acciones se limitan a la colaboración o resolución frente a la dificultad. Esto que se observó principalmente en el período de juego trabajo también aparece en el desarrollo de otros juegos propuestos por el maestro ya sea que la tarea se realice en pequeños grupos o en forma individual. Una vez presentado el juego y distribuido el material, los maestros *dejan* jugar tal como los niños saben hacerlo o según hayan comprendido el juego recién enseñado.

El problema es que frente a los materiales o juegos disponibles, los niños pueden actuar de manera diferente. Cuando los materiales son en sí mismos juegos (como en el caso de los juegos de mesa), los niños pueden "jugar el juego propuesto" o jugar como "saben jugar porque no saben el juego", es decir, según sus propias aproximaciones devenidas reglas, que pueden tener mayor o menor grado de consenso entre los participantes. Esto que parece un trabalenguas, en realidad está definiendo la plasticidad que el juego asume para los niños. Frente a un objeto lúdico (por ejemplo, un trompo) o juego (por ejemplo, una lotería), los niños pueden usarlos para jugar aunque no necesariamente para jugar a *esos* juegos. En estos casos, son juegos que requieren "expertos" que enseñen a jugar. Cuando estos materiales están disponibles en la escuela, la falta de definición del rol del educador no permite dar cuenta de lo diferente que es jugar en la escuela, donde se supone que "alguien" debería enseñar a jugarlos.

Frente a un objeto cualquiera (didáctico o no), la primera reacción de los niños es manipularlos y aplicar sobre ellos juegos que conocen. Si el material es en sí mismo un juego, pero el niño no lo sabe jugar, difícilmente "descubrirá" el juego que tiene delante de él y probablemente aplicará sobre ese material sus esquemas conocidos. En este sentido, los juegos de mesa no se aprenden espontáneamente por estar frente al material. Se requiere de otro jugador que enseñe la regla *jugando* y acompañe el tiempo que sea necesario. En la mayoría de los casos, fue más común observar a los niños actuar atendiendo este aspecto que a los docentes (como en el caso de las niñas que jugaban a las palmas, cf. situación 11, p. 92).

Los juegos de mesa o reglados son en sí mismos juegos y tienen como soporte un conjunto de materiales que esconden las reglas del juego. En general, estos juegos se enseñan en situaciones grupales. En estos casos, el educador modela el juego con algún niño y luego invita a jugar a todo el grupo verbalizando las reglas a cada paso. Una vez que da por enseñado el juego, el material pasa a formar parte de los juegos disponibles y puede ser utilizado por los niños en diferentes momentos. En las situaciones que presentamos a continuación, los niños se encuentran jugando con este tipo de juegos en un momento de juego libre en la sala. Los niños eligieron el material de los estantes disponibles. En la situación 29 los niños juegan a las cartas y al juego de "Quién es quién"; tienen en claro el juego, alternan los turnos, hacen las preguntas adecuadas para adivinar el personaje oculto y conocen el objetivo del juego. En cambio, en la situación 30, el material disponible es un juego de dominó pero el niño está utilizando las fichas como piezas de construcción.

Situación 29.
Juego libre en la sala

20. Juego de cartas y "Quién es quién" (5 años)

Situación 30.
Juego libre en la sala

21. Juego de dominó/construcción (5 años)

En este último caso, el problema reside en que el niño no podía jugar al dominó porque no sabía hacerlo, es decir jugaba a lo que "sabía jugar". El material estaba disponible pero, a diferencia del primer caso, no había aprendido el juego en la oportunidad en que el maestro lo había enseñado. Esto que se observó en este niño también se registró en otros tipos de juegos de mesa.

Además de los juegos de mesa, los juegos tradicionales que se tansmiten "de boca en boca" también requieren ser enseñados. En este caso observamos situaciones en que los maestros enseñan estos juegos como un modo de facilitar la organización del grupo o hacer accesibles aspectos del pasado. De este modo, los "juegos y juguetes" se transforman en unidades o temas de aprendizaje. Los docentes suelen solicitar a los padres o abuelos que informen acerca de los juegos que jugaban cuando eran niños; se dedica tiempo para recopilar y enseñar juegos y, en ocasiones, se invita a las familias. El problema aparece cuando, finalizado el tema, los juegos quedan "olvidados", a menos que, espontáneamente, los niños los jueguen en el tiempo del juego libre en el patio. En algunos casos la fuerza con que se "tematiza" o se habla acerca del juego hace perder de vista al juego mismo.

Así como se torna un problema la aparente "ausencia" del maestro para enseñar los juegos y acompañarlos, también lo es su "presencia" monitoreando el juego desde fuera o buscando que los niños expliquen cómo juegan. Como en el caso del aprendizaje de los oficios, a jugar se aprende jugando más que verbalizando las reglas o evaluando la forma en que se jugó. Son los jugadores los que, al jugar, van aprendiendo, modificando o alterando las reglas, adecuándolas a cada circunstancia. Cuando los educadores intentan recuperar, una vez finalizado el juego, las reglas y la forma en que los niños jugaron, operan bajo el supuesto de que los niños pueden conceptualizar su uso. El ejemplo que sigue se registró después del juego de las canastas que presentamos en la situación 26 (p. 124). La maestra intentaba que los niños le comuniquen el patrón que habían utilizado para agrupar los diferentes materiales.

Situación 31

11.10: Los niños guardan los objetos, la educadora y la auxiliar ayudan. Colocan las canastas nuevamente en el mueble.

Maestra: A la alfombra, vamos a conversar ahora... a ver, niños, ahora vamos a contar qué hicieron... tenemos que aprender a escuchar... ¿Francisca con qué estabas jugando?

Francisca se levanta y busca su canasta. Muestra los objetos. La auxiliar pregunta a todos cómo se llama lo que tiene Francisca. Los niños responden "acrílicos". Francisca comienza a sacar las piezas. Elige las que son iguales y las muestra

M: ¿Por qué las elegiste?

Francisca no responde... los chicos gritan "son del mismo color". La maestra toma los dos acrílicos y les muestra que son del mismo color, forma y tamaño. Luego pregunta quién más quiere contar. Varios levantan la mano y gritan. Algunos se paran. Se elige a Cata, quien busca su canasta con tapitas...

La presentación de este juego duró 10 minutos, jugaron 20 minutos y evaluaron el juego otros 15 minutos. Es decir, la actividad duró 45 minutos, de los cuales 25 hablaron sobre el juego y el resto del tiempo jugaron. Esta distribución del tiempo se repite en otros juegos que se observaron y se desarrollaron en forma grupal. La mayor parte del tiempo se utiliza en "hablar" sobre el juego más que en jugarlo. Durante el juego, el maestro deja operar a los niños y no interviene. En algunos casos pregunta o repite la regla. Sin embargo, pareciera que espera hasta el momento de la evaluación final para que los niños cuenten cómo jugaron. En este momento, como en la situación presentada, los niños repiten lo que hicieron ante un grupo que espera ansioso hacer otra cosa. En algunas situaciones observadas, la explicación previa al juego se extendió tanto que cuando llegó el momento de jugar, los niños ya no querían hacerlo. El juego se desvirtuó y el material fue guardado para pasar al patio.

Muchos de estos juegos se seleccionan por los contenidos implícitos que el maestro espera que los niños aprendan al jugarlos (en el caso citado, contenidos lógico-matemáticos vinculados con la clasificación de los objetos). Sin embargo, no se tiene en cuenta que la comprensión de la regla está en el uso que se hace de ella más que en lo que se puede decir sobre la misma, y que los expertos en los juegos no necesitan "declarar" las reglas antes de jugar. La riqueza del juego aparece cuando se juega muchas veces a lo mismo. En este momento aparece la estrategia, las formas negociadas de saltar la regla o la posibilidad de combinarlas y crear nuevos juegos. Cuando los niños son pequeños, "dar cuenta" de cómo jugaron es muy difícil a menos que se encuentre un marco que le dé significado a este relato. En este sentido, "contarle" a un amigo que faltó o "armar un instructivo para que los padres lo conozcan" sitúa la verbalización –que le resulta tan importante al maestro para evaluar los contenidos por los cuales eligió el juego– en un contexto que lo carga de sentido frente a la mirada del niño. La existencia de una razón

genuina hace que valga la pena el intento de poner en palabras las acciones. Ahora bien, en todos los casos en que el "contar cómo jugaron..." se realizó al finalizar el juego a modo de evaluación, los niños estuvieron dispersos, sólo alcanzaron a mostrar el procedimiento o a asentir las frases que elaboraba el maestro sobre lo observado en el juego.

Facilitar el material de juego y estar disponible para responder a las preguntas de los niños es la actitud más frecuente en los maestros. Sin embargo, en todos los casos, el educador no permanece junto a los niños hasta que dominan el juego, como si existiera la creencia de que, una vez explicado, fuese natural saber jugar. Dado que lo habitual es que los niños jueguen, pareciera que resulta suficiente una intervención sumamente acotada por parte del maestro.

1.2. La diferencia entre jugar y saber jugar

Un experto y un novato no juegan de la misma manera. El experto puede mirar más allá de la regla del juego y "jugar" con ella, como los niños del juego de cartas (cfr. situación 29, pág. 135). Puede combinar juegos e "inventar" uno nuevo, como lo hacen las niñas de la situación 32, a quienes la maestra les había enseñado a dibujar en la arena del patio diferentes formas y figuras para resolver luego actividades en el cuaderno. Además, en el rincón de juegos tranquilos las niñas contaban con diferentes tableros de laberintos y recorridos. Así, uno de los juegos espontáneos que surgieron en el patio fue inventar un recorrido grabándolo en el piso para luego recorrerlo. En este caso, las niñas inventaron un juego cuyo contenido era fruto de su experiencia escolar.

Situación 32. *Juego libre en el patio*

22 y 23. Dibujos y laberintos en la arena.

Cuando los jugadores son expertos, pueden "jugar a que juegan" (cfr. situación 33). El contenido es tan conocido por ellos que les permite desligarse del objeto y situar el juego en la *imaginación* de los jugadores. Lo interesante es que los niños comparten este espacio imaginario y se comunican más allá de las palabras. Esta posibilidad de compartir el "contexto mental" es, como señalamos en el capítulo anterior, uno de los aspectos más interesantes del juego.

Situación 33

11.10: Los niños están en el patio. Como el sector de los juegos está mojado, la educadora les pide que jueguen en la galería y que saquen algunos juegos. Los chicos sacan los bloques de plástico, el metegol, los bolos y las pelotas, los caballitos de madera y algunos muñecos (dinosaurios y robots pequeños). Siete varones se sientan junto al metegol. La educadora les pregunta si van a jugar sin pelota y ellos le dicen que sí mientras dan vuelta a los palos de los jugadores y continúan girando los palos. La educadora insiste pero uno de los niños le responde "jugamos de mentira, no importa". Continúan haciendo girar los palos. Uno de los niños grita "gol".

¿Por qué los niños pueden crear este juego? Evidentemente porque en la base del mismo están las reglas del fútbol y han tenido muchas experiencias de ver partidos de fútbol o jugarlos. Probablemente por esto pueden "imaginar" la trayectoria de la pelota y jugar.

Ahora bien, en contadas oportunidades hemos podido observar este lugar de "experto" que posibilita una participación del docente como "conocedor" del juego. El momento en que más clara aparece su intervención es cuando organiza el juego dramático para el grupo total (como vimos en la situación 29, p. 135). En estos casos, el docente organiza el escenario, los materiales, la distribución de roles y el guión sobre el que se va a jugar. Una vez iniciado el juego, como necesariamente debe seguir el argumento planteado por los niños y orientar el juego simbólico desde el marco construido, pareciera resultarle más sencillo participar como un jugador más. Los niños lo aceptan como tal y reclaman su presencia.

A partir de las descripciones que presentamos hasta ahora,[1] y tomando al juego como una actividad que puede ser analizada en tres momentos (ini-

1. Tal como señalamos en la Introducción y en el capítulo 3 de esta obra, las situaciones que utilizamos para ejemplificar son parte de los resultados analizados en la investigación sobre el lugar del juego en las escuelas infantiles. En este sentido, las afirmaciones que hacemos toman este estudio como base empírica. De ahí que no pueda generalizarse a todas

cio, desarrollo y cierre), observamos que el docente tiene claro cómo planificar y presentar el juego (disposición del ambiente, los objetos, las consignas) pero esta claridad se desvanece o empaña especialmente *durante* el juego. El maestro toma la propuesta de juego como una totalidad dentro de la cual el jugar en sí mismo ocupa sólo una parte, cuando en realidad es necesario diferenciar entre el *hecho de jugar*, el *saber jugar* a algo específico y el *hablar* sobre el juego. Cuando se utilizan juegos en el marco de la enseñanza de aprendizajes específicos, el maestro sabe que existe un contenido implícito en el juego que es el que desea enseñar y por lo que elige ese juego. El problema aparece cuando se pretende que "de una vez" o en la misma actividad, los niños aprendan el contenido, jueguen y hablen acerca del contenido una vez finalizado el juego.

Al dar la consigna inicial ("vamos a jugar en los rincones", "éste es un juego de tablero"), decíamos –en el capítulo anterior– que se creaba un *marco* particular en el que se inscribía la enseñanza. Pero el "nombre de la propuesta" no "abre" el juego. El juego comienza cuando los niños se organizan en torno al material, al grupo o a la consigna planteada, es decir, cuando "entran al campo". *Durante* el juego es cuando se establecen las alianzas entre los jugadores, se distribuyen los roles, se reinventan las reglas y se crean significados nuevos sobre los juegos conocidos. En este sentido del "*durante*" que señalamos en el capítulo anterior es que el maestro se encuentra poco entrenado para reconocer las entradas y salidas del marco lúdico a fin de adecuar su mediación en función de lo que va sucediendo en el transcurso del juego.

Como aprender a jugar lleva tiempo, los jugadores ensayan posibilidades, cambian su estrategia inicial y alternan entre atender al proceso de jugar y al producto del juego. En el *durante* se puede observar cómo se trata el fracaso y el error. Por esto, aunque el educador *explique* o *modele* claramente las reglas en la presentación del juego, es en el *durante* que necesita asistir, como experto, a la constitución del mismo juego.

En los casos que mostramos hasta ahora, la presencia del educador no es pareja. En algunos, interviene adecuadamente y facilita los procesos de construcción que se dan mientras los niños juegan. En otros, se desentiende del proceso y no logra "tender puentes" entre el juego y el contenido

las situaciones de clase ni de juego que se realizan en las escuelas infantiles. Sin embargo, resultan un cristal interesante para mirar "a través de él" las prácticas de enseñanza y desnaturalizarlas.

"escondido" en él, esperando que el niño lo descubra por sí mismo. El problema aparece cuando la regla del juego es un contenido desconocido para el niño, como vimos en el caso del juego del dominó (cfr. situación 30, p. 135) o como sucede en el siguiente ejemplo:

Situación 34

En el rincón de juegos tranquilos, la maestra les entrega las fichas de un memotest[2] de colores. Los niños tienen 3 años y la forma en que se juega había sido explicada en el momento de la planificación. El juego consiste en 6 tarjetas, dos por cada color primario. En el rincón hay cuatro niños (Verónica, María, Jazmín y Brenda). La maestra se sienta con ellos y coloca todas las piezas boca abajo para que no se vea el color. Le pide a una de las niñas que dé vuelta una pieza. Sale el rojo.
Maestra: Ahora tenemos que encontrar el rojo... A ver, María, da vuelta otra tarjeta.
María da vuelta una y sale el amarillo.
M: Perdiste... ahora las doy vuelta para que no se vean. Acuérdense donde están los colores... A ver, Vero, da vuelta.
Verónica da vuelta una tarjeta azul y luego una roja. María da vuelta todas las tarjetas y arma los pares. La maestra le indica que es de "a una". Repite la secuencia: ubica las tarjetas, señala a cada niña para que elija una, nombra el color, buscan el par. Al final, logran comprender que no tienen que dar vuelta todas las tarjetas a la vez.
Como la llaman de otro rincón, la maestra las deja y les dice que sigan jugando. Brenda da vuelta las fichas y toma dos del mismo color. Lo mismo hace Verónica y retira dos pares. María y Jazmín no tienen nada para levantar.
María: Así no...
Toma todas las fichas y las organiza por color. Luego le da a cada compañera un par y le pide que oculte el color. Ahora, cada una tiene dos tarjetas. María señala a Jazmín. Ésta da vuelta las tarjetas rojas. Aplauden. Señala a Verónica, da vuelta las azules. Finalmente, Brenda da vuelta sus amarillas. Todas aplauden, María las toma de nuevo, las mezcla y las vuelve a repartir. El juego continúa con esta dinámica. La maestra pasa por la mesa y ve que han logrado aparearlas pero parece no advertir que las niñas cambiaron las reglas del juego.

En esta sala, el diseño de las fichas del memotest estaba sustentado en el reconocimiento de colores, que podría ser un contenido para una sala de ni-

2. El "memotest" es un juego de memoria en el que se trata de encontrar los pares.

ños pequeños. Sin embargo, el memotest como juego es complejo en sus reglas, especialmente por la pérdida de turnos cuando no se encuentra el par y la espera obligada que esto ocasiona para tener un resultado satisfactorio.

Con respecto al tercer momento, el *cierre*, aparece otra dificultad. Para algunos maestros, este momento del juego resulta de gran trascendencia dado que lo consideran el "contexto" o "escenario" óptimo para poder presentar o evaluar los contenidos. En este sentido, pareciera necesario separar esta necesidad de evaluar, propia de las situaciones áulicas, del juego en sí. Tal como señalamos en el capítulo 1 y 2, el juego presenta ciertas características que lo tornan complejo a la hora de querer enseñar contenidos específicos a través de él. El juego no es *sólo un medio para enseñar*, tal como insistentemente planteamos. Por esto, cuando se acentúa la verbalización de las reglas o del cómo se jugó como "cierre" de la actividad, se puede llegar a resentir la propuesta original de jugar un determinado juego. Es innegable que cuando los niños juegan, aprenden, pero esto no significa que identifiquemos el aprendizaje con el "saber decir". Los desarrollos actuales en psicología cognitiva parecieran indicar que el aprendizaje procedural ("saber hacer") antes de poder ser expresado verbalmente atraviesa por etapas previas en las que el sujeto logra un dominio conductual en la ejecución del problema (Karmiloff-Smith, 1994).

En términos del juego, el niño puede dominar la mecánica del juego y saber jugarlo aunque no pueda aún verbalizar las reglas ni mostrar al educador que comprendió los contenidos implícitos que se buscaba enseñar con el mismo. Esta diferencia pone de relieve la "paradoja lúdica" que señala Brougère (1997) en la relación entre juego y aprendizajes específicos. Para este autor, en la escuela no podemos prescindir del juego para enseñar pero eso no significa que lo que sucede en el juego pueda evaluarse con los mismos criterios que el resto de las propuestas. Por esto, resulta tan necesario que el maestro agudice su observación y sus modos de mediación durante el juego, y "en acto" solicite a los niños la explicación que necesita constatar para orientar y facilitar el aprendizaje. Es en el *durante* que se puede vislumbrar lo que los niños saben acerca de los contenidos implícitos en el juego.

Como señalan Stephen, Brown y Cope (2001), acciones tales como sostener el juego de los niños, interactuar con ellos, observar, solucionar problemas individuales, mantener la disciplina, proveer los recursos necesarios, preguntar, explicar y demostrar, son tareas cotidianas que los maestros realizan durante las actividades, incluidas el juego. Ahora bien, a fin de facilitar el "progreso" del juego pareciera ser necesario que el maestro planifique

deliberadamente el monitoreo del juego, es decir, su posibilidad de desarrollo, a través de objetivos específicos. El juego necesita no sólo del niño que juega, pares con quiénes jugar, espacios, tiempos y objetos, sino también expertos y contextos sociales que puedan enriquecer y ampliar los significados que se ponen en acto al jugar. Y la escuela, con su formato relacional entre adultos y niños y su capacidad de ofrecer contextos de significado cada vez más amplios (Rosemberg, 2002), se constituye en un contexto social privilegiado para que el juego se produzca. El problema pareciera centrarse en cómo aprender a participar en el juego, interpretar lo que sucede dentro del marco lúdico (cf. capítulo 4), atender simultáneamente a los diferentes procesos que los niños van desarrollando durante el juego y, a la vez, ayudarlos a ir más allá de lo que espontáneamente pueden resolver al jugar. De ahí la importancia de describir los aspectos a tener en cuenta según el tipo de juego que está comprometido en la propuesta del maestro y que desarrollaremos a continuación.

2. *LA MEDIACIÓN DEL MAESTRO Y EL TIPO DE JUEGO*

Existen muchísimas clasificaciones de juegos. En este mismo texto hemos dado más de una. Ahora bien, mirando la relación que los juegos tienen con el tipo de estructura cognitiva comprometida en él, en la escuela podríamos diferenciar: juegos dramáticos (cuando el soporte es principalmente el juego simbólico y la ficción), juegos con objetos (cuando el juego está mediado por objetos y la actividad se centra en explorar los materiales y jugar con sus propiedades o construir nuevos objetos a partir de la combinación de piezas) y juegos con reglas convencionales (en los que prima la regla externa que diferencia juegos). En cada uno de ellos, la intervención del maestro es diferente.

En las salas de jardín, el juego en sectores o el juego trabajo es un tipo de actividad que reúne en sí misma la posibilidad de jugar de diferentes maneras. Probablemente lo más interesante y a la vez complejo de esta estructura didáctica remite a la variedad de juegos, la naturaleza cognitiva de cada uno de ellos y el desafío que le supone al maestro coordinar sus intervenciones en cada uno, dado que son situaciones que se producen simultáneamente.

Desde el punto de vista cognitivo, en cada uno de los sectores, prevalece una de las tres estructuras que caracterizan los juegos infantiles: el ejercicio, el símbolo y la regla. Sin embargo, lo que para Piaget (1979) supone formas sucesivas en el desarrollo, en nuestro caso se produce simultánea-

mente desde la posibilidad que brinda la escuela. En las salas pueden observarse estos tres tipos de juego desde edades muy tempranas. La disposición de los objetos y el ambiente, la presencia de pares y el rol mediador del adulto hacen posible operar colaborativamente y jugar más allá de las restricciones propias de su edad.

A fin de analizar la mediación del maestro, vamos a tomar cada uno de los rincones en los que aparecen estos tipos de juego. Nuestra intención consiste en mostrar cómo la mediación asume formas diferentes según el tipo de juego en el que están comprometidos los niños. Todos los casos que presentamos a continuación corresponden a niños de 3 años. Elegimos esta edad para mostrar la necesaria mediación del maestro y su importancia para el desarrollo y enriquecimiento del juego.

El primer rincón que consideraremos es el de la casita o las *dramatizaciones*. La posibilidad de disfrazarse y la variedad de juguetes que permiten asumir roles familiares (muñecos, cunas, cocina, tazas y platos, planchas, etc.) muchas veces se entrecruza con otros temas que la maestra propone a partir de la unidad didáctica o proyecto de trabajo. En este rincón, la unidad fundamental de la actividad lúdica está dada por la situación ficticia, en la que el niño adopta el papel de otras personas, ejecuta sus acciones y establece las relaciones esperables entre ellas (Smilansky, 1968, 1988; Elkonin, 1980; Ortega, 1995).

En la situación que presentamos, el maestro asiste a la organización del escenario, los materiales, la distribución de roles y el guión sobre el que se va a jugar. Una vez iniciado, sigue el argumento planteado por los niños y orienta con su presencia el juego simbólico desde el marco que los niños construyen. Su intervención se realiza en los términos de los niños y responde a la trama de relaciones que éstos juegan (compra-venta). Por su parte, los niños no tienen dificultades en jugar con la maestra y, sostenidos por sus preguntas, avanzan un poco más en el conocimiento del contenido jugado.

Situación 35

La maestra se acerca al rincón de dramatizaciones. Dos niñas están cocinando; otras dos, tienen una caja registradora y una caja llena de papelitos de colores hechos bolilla (caramelos).
Maestra: (Le pregunta a María.) ¿A cuánto están vendiendo los caramelos?
María: A 100 (mientras le entrega tres bolillas de papel).
Maestra (Mira sus bolsillos y no encuentra dinero de papel. Se dirige a un niño que está a su lado): Manuel, ¿me prestas dinero que me quedé sin nada? (Manuel le entrega un papel y ríe). Señora, deme caramelos...
La niña se los entrega. La maestra los toma y le da un "billete".
Maestra: Gracias (se dirige a otro rincón).

En el juego protagonizado, el esfuerzo comunicativo de los niños pone de manifiesto su reconocimiento de la existencia de algo dado y conocido por todos, incluso anterior al devenir del juego y que les permite jugar un guión común, único y coherente. El guión o "*script*" (Nelson y Seidman, 1989) es la forma en que se guardan en la memoria los conocimientos sobre lo que sucede en una situación interactiva determinada. El guión actúa como trasfondo compartido en el que los niños resuelven sus conversaciones o juegos. En este caso, el maestro comparte este guión y, dada la edad de los niños, es quien lo sostiene en el tiempo y le agrega elementos que difícilmente aparecerían espontáneamente. De este modo amplía el contexto de significado con el que los niños se manejan.

Un segundo modo de jugar es el juego con objetos que encontramos en el sector que tiene *bloques* para construir o en el rincón de juegos tranquilos cuando tienen piezas pequeñas de encastre.[3] En este rincón, el juego se mueve entre dos extremos. En uno, los niños pueden manipular los objetos probando posiciones en el espacio o el equilibrio, repitiendo una y otra vez las mismas acciones de dominio sobre el material. En el otro, las acciones están suficientemente coordinadas y el niño se propone inmediatamente un fin, una tarea precisa. En este caso, el juego se convierte en una especie de montaje de objetos que toma formas distintas. En la situación 36, por ejemplo, resulta interesante señalar cómo es el adulto quien arma el escenario para los niños y transforma un momento de manipulación o exploración del objeto en un juego más complejo. En este caso, los niños "ven" en la construcción, lo que el maestro arma.

3. En esta clasificación, los llamados "juegos de conocimiento físico" (Kamii y DeVries, 1983) serían juegos con objetos. Actividades tales como jugar con rodillos, tiro al blanco, planos inclinados, juegos con agua, juego con péndulos, etc., son juegos posibles para explorar los objetos y conocer/aprehender sus propiedades. En este apartado no nos referiremos a este tipo de juegos, sino exclusivamente a los de construcción, que también involucran en sus primeras etapas una intensa actividad de exploración de propiedades físicas (Sarlé y Rosas, 2005).

Situación 36

En el rincón de bloques hay 5 niños. La maestra les da una calesita, unos autitos y una serie de muñecos pequeños. Les sugiere que armen una plaza, "igual a la que visitamos...". Los nenes comienzan a sacar los bloques pero quedan *detenidos* con los juguetes. Se ponen a jugar con ellos sin armar. Los bloques quedan desparramados a su alrededor. Al verlos, la maestra deja los cuadernos y se acerca al rincón.
Maestra: ¿Qué les parece si armamos la plaza entre todos? Porque estos juguetes son muy lindos, pero ¿dónde está la plaza?... Mejor hagamos algo para compartir... pensemos todos juntos.
Juan: Un coche
M: ¿Quieren que armemos un garaje para poner los coches que van a la plaza?
Martín: Y para las mamás...
M: Para las mamás y los nenes... ¿Qué necesitamos?
Juan: Muchos bloques.
Los nenes se juntan alrededor de la maestra y van acercando bloques. La maestra comienza a armar como un corral y dice que es el garaje.
M: ¿Y ahora qué hacemos?
Los nenes ponen los autitos dentro del "garaje". Luego, a modo de camino colocan tablas hasta donde había quedado la calesita.
M: Bien... así es el camino... Le podemos poner unos banquitos para que la gente se siente. (Pone unos bloques pequeños alrededor de la casita.)
Los nenes acercan los muñecos y los paran sobre esos bloques. Otros continúan con los autitos en el garaje y comienzan a colocarle un techo. Una vez armado el escenario, la maestra se retira.

En este ejemplo, la maestra organiza el juego y recupera el tema. Con esto crea un escenario sobre el cual los niños juegan. La maestra indica cómo organizar los bloques. Los niños asienten y ubican los juguetes en los lugares correspondientes. También completan la construcción (por ejemplo, el techo del garaje; el camino hacia la calesita). La intervención del maestro es imprescindible para "armar el escenario" y ayudar a los niños a combinar los objetos para que aparezca "algo" que no existía previamente. De este modo, el juego de construcción se constituye en un proceso a través del cual los niños crean un nuevo espacio exterior a partir de los productos de su imaginación. En este caso, a diferencia del juego simbólico, al construir "materializan" su imaginación (Sarlé y Rosas, 2005). Al operar con otros más expertos, en el espacio

escolar, el niño pequeño articula la manipulación sensorial con representaciones cada vez más estables en las que el objeto se transforma de acuerdo a la intención del sujeto. Aun cuando sólo participa acercando piezas, como en la situación 36, el niño se involucra en un proceso integral de *apropiación* de la actividad (Rogoff, 1997). De este modo comprende el sentido de la situación y queda preparado para participar en otros acontecimientos similares.

Al comparar el juego simbólico con el juego con objetos, específicamente con el juego de construcción, un aspecto que resulta notable es la incidencia que tiene la disposición del ambiente, la diversidad de los materiales y la mediación del maestro. En ambos juegos, estos aspectos propios de la situación escolar permiten la aparición de un juego diferente al que se daría estando el niño solo. Ahora bien, en el caso del juego con objetos, la presencia del maestro pareciera resultar necesaria para lograr que los niños armen un escenario sobre el cual jugar con otros en lugar de dedicarse a realizar construcciones más exploratorias. Esta necesidad es más notoria en el caso de los juegos del sector de juegos tranquilos.

En este rincón, llamado también de madurez, los niños tienen disponibles diferentes tipos de *juegos con reglas convencionales*. Algunos son auto-correctores como los rompecabezas o los encajes planos, pero la gran mayoría de los materiales son en sí mismos juegos e incluyen reglas e instrucciones como en el caso del dominó, las cartas, los dados, las loterías y bingos, los tableros tipo "juego de la oca", etc. En estos casos, el juego existe independientemente del jugador o del sentido que éste quiera atribuirle. Tal como señalamos en el capítulo 2, se diferencia por el sistema de reglas que se pueden identificar en cada uno y que le otorgan una determinada estructura (Brougère, 1996). La elección de los juegos de este sector guardan estrecha relación con los contenidos escolares que el maestro enseña. En las salas de 3, si bien los juegos disponibles tenían reglas simples, no por esto resultan sencillos (cfr. situación 37).

Situación 37

Sobre la mesa de juegos tranquilos hay una serie de fichas de madera de un dominó por color. Martín las toma y arma una fila, poniendo una al lado de la otra. Luego, desarma la fila y comienza a armar una torre superponiendo las piezas. Utiliza las fichas como si fueran objetos para construir. Se acerca el maestro y le pregunta si quiere jugar al dominó. Matías dice, "no sé". El maestro señala los colores de cada extremo y lo invita a

armar un camino "juntando" las del mismo color. Comienza con una ficha, Matías coloca una al lado. El maestro la mueve de modo que sólo se toque el extremo del mismo color y coloca otra. Matías busca entre las suyas y la coloca del mismo modo. Continúa así hasta que ubican todas las fichas.

En este caso, al igual que en la situación 30 (p. 135), el niño no puede jugar al dominó porque no sabe hacerlo. Ahora bien, la presencia del educador tiende un puente entre el juego y el contenido "escondido" en él, expresado en sus reglas (encontrar el color idéntico, ubicar las fichas por sus extremos, armar un recorrido, etc.). Como ya señalamos, en este tipo de juegos, los niños no aprenden las reglas porque el maestro las verbalice ante ellos sino porque las juega junto con ellos. Es un "saber hacer" más que un "saber decir". En el ejemplo resulta interesante observar cómo la maestra "reubica" las fichas del niño sin mediar palabras y cómo el niño ajusta su juego a esta "regla dada gestualmente".

Cuando los juegos y juguetes quedan disponibles en la sala, los niños tienen oportunidad de seguir jugando con ellos. Al jugar "construyen" el juego y avanzan en él. El problema surge cuando las reglas externas no son conocidas y los niños necesitan que el experto les ayude en los primeros pasos. Cuando el contexto de uso permanece estable, los niños adquieren la capacidad de construir el *sentido* y la *regla* del juego como para comunicársela a otro. Si el educador está junto a los niños en ese momento, puede ofrecer las respuestas que los niños no tienen y que les permitirían enriquecer su juego y resolver los problemas que se le presentan.

Identificar las características de los juegos hace que el educador tome conciencia de la forma en que se requiere su presencia en ellos. Cuando los maestros sólo observan desde "fuera" del juego, difícilmente alcanzan a comprender las acciones que los niños realizan en el territorio lúdico. Al no participar del marco situacional creado en el juego, les resulta difícil ayudarlos a establecer las conexiones que necesitan para resolver la propuesta.

¿Cómo podríamos sintetizar los modos de mediación para cada tipo de juego? A partir de ahora comenzamos a ensayar una serie de aspectos a tener en cuenta en una suerte de "pedagogía lúdica".

En el caso de los *juegos dramáticos*, como la base está en el juego simbólico, el maestro enriquecerá el juego en la medida en que amplíe

la base de experiencia que nutre las situaciones imaginarias. En este sentido, visitar un supermercado, salir a comprar a una tienda, dialogar con el vendedor de diarios o asistir a una función de teatro les permite a los niños conocer nuevos papeles sociales y escenarios que más tarde podrá recrear en el juego. La posibilidad de armar escenarios, contar con juguetes en función de los diversos temas (por ejemplo, cajas registradoras en el caso del supermercado, diarios y revistas para el kiosco, boletos y billetes, etc.), acceder a materiales de uso múltiple (por ejemplo, cajas y tablas, sábanas que separen espacios...) o accesorios para disfrazarse (por ejemplo, faldas, corbatas, carteras, sombreros, cochecitos de bebé, etc.) depende de la selección y organización que el maestro programe en el diseño de su propuesta. Una vez iniciado el juego, su intervención estará en función del guión que los niños van armando. En este sentido, como en las situaciones que describimos (cfr. situación 29, p. 135, o 35, p. 144) y asumiendo uno de los roles posibles, el docente puede generar incidentes que movilicen el contenido jugado (por ejemplo, solicitar que se le dé el vuelto, reclamar la atención de la vendedora, etc.).

En cambio, en los *juegos con objetos*, la mediación del maestro estará atravesada por el tipo de objeto que ponga a disposición de los niños y por la consigna que los acompañe. Los objetos pueden ser de diferente tipo (por ejemplo, para yuxtaponer, encastrar, ajustar, etc.), conocidos o novedosos para los niños (lo que generará mayor tiempo de exploración), de uso múltiple o restringido. Las consignas podrán ser más o menos abiertas de acuerdo a la dirección que se le quiera otorgar al juego (por ejemplo, explorar o jugar libremente para conocer un objeto y crear a partir de él; alcanzar un fin deseado, etc.). Por ejemplo, una pregunta como: "¿qué se les ocurre que podemos construir con estos bloques?" genera un tipo de acción diferente a decir: "vamos a jugar a construir casas". Al mismo tiempo, esta consigna tendrá un resultado si los objetos son cajas grandes donde armar casas con la posibilidad de "meterse dentro", y otro si la consigna es "jugar a construir casas" con bloques tipo Lego. El tamaño del objeto, la cantidad, el modo de organización de los grupos, el dominio que sobre ciertas variables tengan los niños (por ejemplo, sobre el equilibrio y la posición de los bloques) va a requerir modos diversos de intervención. Probablemente, el tiempo y el espacio disponibles sean los aspectos que más deben cuidarse (por ejemplo, los niños pequeños necesitarán más tiempo para explorar

el material y ver qué pueden hacer... y los más grandes, tiempo para armar el escenario sobre el que van a jugar). Por otra parte, la resolución de problemas prácticos (por ejemplo, sostener un bloque para que no se caiga la construcción, acercar un material no previsto, etc.) hasta el modelado o la construcción conjunta de objetos y escenarios, facilita en los niños la posibilidad de pensar alternativas diversas, las que espontáneamente probarían.

Finalmente, los *juegos con reglas convencionales* requieren claridad en las instrucciones que el maestro dé para jugarlos. El análisis del formato y las reglas (en su estructura superficial) permitirá acercar juegos reglados a los niños e ir complejizándolos en la medida en que se observa el dominio de las reglas iniciales sin por esto cambiar el juego original (es decir, sin modificar su estructura profunda). Por ejemplo, un juego de tablero tipo el "Juego de la oca" con celdas para avanzar de acuerdo con los valores que salen en un dado, puede ser inicialmente jugado en forma individual y luego en parejas, alternando los turnos. La cantidad de celdas, la existencia de prendas en algunas de ellas, la imposibilidad de "caer" en el mismo casillero, el llegar con el número justo, etc., son variantes que le dan mayor complejidad a un juego sin por esto dejar de ser un juego de tablero. Dentro de los juegos con reglas convencionales encontramos también la mayoría de los llamados juegos tradicionales (como la rayuela, las escondidas, saltar al elástico, el dinenti o la taba)[4] y los juegos motores o corporales (por ejemplo, manchas, carreras, juegos de origen o iniciación deportiva, etc.). Estos juegos también requieren de la transmisión del maestro o del "experto" para poder ser aprendidos y la

4. El dinenti y la taba son juegos tradicionales argentinos. El primero se juegan con cinco piedras que se van tirando al aire, de a una por vez, y recogiendo el resto del suelo antes de que caiga la piedra lanzada. Se comienza con una, luego se toman y arrojan de a dos, hasta finalizar arrojando las cinco de una vez. La taba es un juego rural. Se juega entre dos personas y se prepara un campo de juego que se caracteriza, especialmente, por un terreno blando y un poco húmedo llamado "queso". Este queso se divide en dos partes, mediante una línea bien marcada. A partir de esa línea cada jugador debe tomar una distancia de aproximadamente seis metros (en algunos casos de hasta siete metros) con tablas a los costados (parecidas a las de la cancha de polo), los jugadores se enfrentan y cada uno toma su posición para lanzar la taba hacia el queso y debe pasar la línea hacia el lado contrario. Si no sobrepasa la línea, repite el tiro. La taba puede caer en diferentes posiciones, y depende en cuál caiga, se gana o pierde el juego. (http://www.folkloredelnorte.com.ar/costumbres/taba.htm)

posibilidad de jugar conjuntamente con los niños a fin de mostrar la regla en "uso".

Situación 38

Los niños están en el patio sentados en ronda junto con la maestra. Van a jugar al "pato ñato".[5] La maestra elige a Martín que comienza a tocar la cabeza de sus compañeros.
Maestra: Con voz fuerte Martín... pato, pato, pato... (A la segunda vuelta alrededor, al ver que no elige compañero.) Decí "ñato", dale, Martín... (Martín dice "ñato".) Bien, Ale (el niño al que tocó), levantate (con voz expectante), corre, corre... Sentate, sentate, sentate... Bien... otra vez... pato, pato, pato...
La maestra comienza de nuevo a recitar "pato, pato,... ñato" y a dar las indicaciones del juego. Los niños aplauden cuando sus compañeros corren y solicitan ser tocados.

En la situación 38, observada numerosas veces durante el juego del "pato ñato", vemos cómo la maestra debe "verbalizar" las reglas del juego para que éste pueda ser jugado. Los niños participan con entusiasmo pero necesitan este "soporte" para poder resolver el formato que, aun siendo sencillo, no les resulta fácil de dominar. Este mismo juego, en niños de 5 años, no requiere tanto acompañamiento del maestro. Es más, en la sala de los más grandes, en lugar de jugarse al "pato ñato" se juega al "huevo podrido". En este juego, la diferencia es que una canción[6] recuerda las reglas y la *gracia* del juego consiste en "tirarle al distraído". La posibilidad de no ser descubierto es lo que torna divertido al juego. En esto observamos una clara diferencia entre las posibilidades cognitivas de los niños pequeños y grandes. Mientras los primeros sólo pueden jugar cuando se indica quién debe correr, en los mayores, delatarlo le quita el sentido al juego.

5. El juego es una variante del "huevo podrido" y consiste en dar vueltas alrededor de la ronda tocando la cabeza de un compañero mientras se dice "pato" hasta que se elige a uno de los niños ("ñato"). El elegido tiene que levantarse y correr alrededor de la ronda al que tocó su cabeza antes de que éste se siente en su lugar.

6. La canción del "huevo podrido" dice: "Jugando al huevo podrido, se lo tiro al distraído, el distraído lo ve y huevo podrido es".

Cuadro 5.1. Tipo de juego y mediación del maestro

Juego dramático	*Juego con objetos*	*Juegos con reglas convencionales*
• Enriquece/amplía la experiencia de los niños sobre su realidad. • Organiza el escenario: - Temas - Objetos: - De usos múltiples - Juguetes: representación del mundo (muñecos, carritos, cajas registradoras), etc. - Accesorios para disfrazarse • Anticipa / prevé incidentes en función del papel social asumido por el maestro y que pondrá en acto en el juego.	• Ofrece diversidad en el tipo de objetos: 1. De usos múltiples (cajas, sogas, telas) 2. Bloques (de yuxtaposición, de encastre o de ensamble) 3. Juguetes que representan el mundo (muñecos y escenarios) 4. Otros objetos-juegos (trompo, yo-yo, pelotas). • Diseña consignas que orientan el juego (abiertas / cerradas). • Participa desde resolviendo problemas prácticos hasta dando la posibilidad de modelar o construir con y para los niños.	• Define el formato y las reglas para los juegos de mesa / juegos tradicionales/juegos motores, según el grupo de niños a cargo. • Diseña el material que acompaña a los juegos. • Establece los instructivos o consignas que particularizan el juego. • Juega junto con los niños hasta tanto éstos dominan el formato.

En el Cuadro 5.1, sintetizamos estos diferentes modos de mediación del maestro según el tipo de juego. Como se desprende de lo dicho, esta mediación estará atravesada por los objetos que el maestro disponga, los modos en que participa durante el juego y el trabajo previo (en relación con el diseño, la selección y la ampliación de la experiencia infantil) que necesita realizar para que el "jugar en la escuela" sea diferente al "jugar en la casa".

3. LA MEDIACIÓN DEL MAESTRO EN EL JUEGO SEGÚN LA ESTRUCTURA DE LA ACTIVIDAD

En la escuela, la forma en que se organiza la actividad es la última variable que tomaremos en consideración al analizar los modos de mediación del maestro. Así como los *momentos* de la tarea (inicio, desarrollo/durante, cierre) y el *tipo de juego* (juego socio-dramático, con reglas convencionales y juegos con objetos) condicionan la participación del maestro, la estructura de la actividad también impacta en el modo de mediación. Con respecto a la estructura de la actividad (Bossert, 1977), en el capítulo 3 describimos cuatro variables que la conforman: tamaño del grupo, quién inicia la actividad, la cantidad de actividades simultáneas y la visibilidad de los actores (maestros y niños). Vamos ahora a analizar estas variables manteniendo constante el tipo de juego a fin de mostrar cómo impacta la estructura en el desarrollo del mismo.

Tal como señalamos en el punto anterior, uno de los juegos más populares entre los niños pequeños es el juego del "como si". Estos juegos han recibido el nombre de juegos simbólicos o socio-protagonizados y son los que más ha estudiado la psicología por la importancia que tienen para el desarrollo del niño. Son juegos que están íntimamente ligados con la posibilidad de construir, inventar, plantear, una situación imaginada que se "despega" de la realidad. Tal como señalamos en el capítulo 1, lejos de ser caóticos, los niños juegan sin "necesitar ponerse de acuerdo" al compartir el mismo contexto de significado que nutre la situación imaginada y regirse por reglas propias de la acción representada.

Sobre la base de estos juegos, la escuela ha diseñado una serie de estrategias didácticas, entre las que encontramos:

a. El juego dramático como dispositivo grupal que crea un escenario social para el desempeño de diferentes roles y el establecimiento de guiones (cfr. situación 15, p. 104).
b. El juego dramático durante el juego trabajo (cfr. situaciones 12, p. 92; 27, p. 133; 35, p. 144; 36, p. 146).
c. La dramatización (cfr. situación 39, p. 157).
d. El juego libre como escenario del juego simbólico (cfr. situaciones 17, p. 112; 3, p. 81; 16, pág. 110).
e. La creación de situaciones ficcionales como recurso (cfr. situaciones 23, p. 120; 20, p. 118; 14, p. 103).

En los tres primeros casos, el juego está al servicio de los contenidos que el maestro define para su grupo. En cambio, en el juego libre como escenario del juego simbólico y en la creación de situaciones ficcionales, la aparición del juego depende más del momento y la forma en que se propone, podríamos decir que son juegos que forman parte de la rutina escolar. A continuación definiremos sencillamente cada uno de ellos desde la estructura de la tarea, y analizaremos las consecuencias que ésta tiene para los modos de intervención del maestro.

3.1. El juego dramático como dispositivo grupal

El juego dramático es una actividad diseñada por el maestro que define el tema sobre el que se va a jugar, la construcción del escenario (espacios y materiales) y los tiempos del juego. El guión del juego no está planteado de entrada sino que se desenvuelve a medida que transcurre el juego. En este sentido, el esfuerzo comunicativo de los niños está al servicio del devenir del juego y pone de manifiesto la manera en que los niños reconocen a la realidad como algo dado y conocido por todos, incluso anterior al juego, que les permite construir un guión común, único y coherente. Toda la sala participa en la misma tarea, tanto el maestro como los niños asumiendo diferentes roles sociales.

Tal como analizamos en la situación 15 (p. 104), este tipo de juego es utilizado generalmente para indagar los conocimientos previos o sistematizar lo aprendido sobre una realidad particular. Se lo asocia especialmente con el aprendizaje de contenidos sociales referidos al mundo cotidiano del niño, como por ejemplo el supermercado, el zoológico, el kiosco de diarios, la calle de la escuela, etc.

Sin embargo, el escenario sobre el cual se crea la situación imaginada no necesariamente refiere al mundo social cotidiano al niño. Escenarios fantásticos o ficcionales (por ejemplo, la casa embrujada, un viaje interplanetario, policías y ladrones, los caballeros del Rey Arturo, etc.), también pueden ser jugados dramáticamente en la medida en que los niños conocen o tienen "experiencia" sobre los roles y papeles sociales que suponen estos contextos. En estos casos, el objetivo del juego dramático, más que conocer o sistematizar la información que los niños tienen sobre un determinado aspecto de la realidad, apunta a situar en otros "mundos posibles" acciones y personajes. El maestro propone estos temas con el objeto de ampliar aspectos como el vocabulario, las posibilidades expresivas, la comparación entre personajes fantásticos y realistas, etc.[7]

Como dispositivo didáctico, el juego dramático asume una organización específica y se estructura en cuatro fases o momentos: la presentación del tema con la distribución de roles y la organización del material y del ambiente del juego; el juego propiamente dicho, en el que el participante asume su rol y desarrolla el juego; el orden del material y el diálogo sobre lo actuado.

3.2. El juego dramático durante el juego trabajo

Como señalamos en el punto anterior, *el juego trabajo, juego en rincones* o en *sectores* es un tipo de actividad que reúne en sí misma la posibilidad de jugar de manera diferente. Durante este juego, los niños eligen el sector o área donde quieren jugar, los materiales y compañeros de juego y, en el tiempo asignado por el maestro, se organizan en pequeños grupos realizando tareas en forma individual, en parejas o en grupo, de acuerdo con el material disponible en el área elegida. El maestro acompaña a los niños en

7. Para profundizar este tema se puede recurrir a Sarlé (2001): *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil,* donde se analiza una secuencia de ocho actividades de juego dramático sobre el tema "La casa embrujada" como base para producir cuentos. En esta secuencia, el objetivo era producir cuentos a partir de los sucesos que aparecían durante el juego dramático. La maestra estaba encargada de ir anotando los conflictos que sucedían y retomarlos entre juego y juego. Los niños asumieron roles complementarios (brujas, vampiros y vecinos) y caracterizaron a los personajes a partir de cómo iba deviniendo el guión del juego. Los períodos de juego dramático iban acompañados de otras actividades que facilitaban la reflexión y la escritura del relato.

cada rincón y tiene oportunidad de evaluar el modo en que los niños resuelven las diferentes tareas. Una vez finalizado el tiempo asignado, ordenan sus materiales y, en el sector de reunión (ronda de intercambio), evalúan lo realizado (forma de juego, materiales necesarios, comportamiento durante el juego, anticipación de otros juegos o materiales necesarios).

Entre los sectores que promueven el juego socio-protagonizado encontramos el de la "casita" (dramatizaciones) y el de "construcciones". A diferencia del juego dramático como dispositivo grupal en el que la sala se transforma en un "escenario" particular, los rincones promueven juegos en pequeños grupos, con temáticas sugeridas por los niños o los materiales disponibles. Por ejemplo, en el rincón de dramatizaciones, la variedad de juguetes (muñecos, cunas, cocina, tazas y platos, planchas...) y la posibilidad de disfrazarse resultan un andamiaje óptimo para interpretar roles familiares. La acción dramática en el rincón de construcciones (cfr. situación 36, p. 146) dependerá de los escenarios que los niños armen para los juguetes disponibles (pistas para los autos, garage, casas, etc.).

¿En qué se diferencia el juego dramático que se realiza en los sectores de un juego dramático grupal?[8]

- La propuesta del rincón es abierta. Si bien existen materiales y temas propuestos sobre los cuales elegir un rol y jugarlo, la elección del mismo corre por cuenta de los niños. Esto los obliga a generar acuerdos entre ellos, variar de rol sin solicitar permiso, decidir jugar con otros o solo.
- Cuando el juego dramático compromete a todo el grupo, el maestro es quien "administra" el ritmo de las diferentes acciones. De este modo, busca integrar a los niños, está atento a que todos ocupen un rol y los materiales alcancen, interpreta diferentes roles tratando de dinamizar el guión que se va construyendo durante el juego. En cambio, durante el juego en sectores, la simultaneidad de tareas y la organización en pequeños grupos hace que para el maestro no sea tan visible lo que sucede en cada rincón, a menos que los niños soliciten su arbitrio.

8. A los fines de este trabajo no diferenciaremos los procesos cognitivos que particularizan el juego dramático en el sector de la casita del que se realiza en el sector de construcciones. Basta con decir que, en el primer caso, son los niños quienes asumen los roles y actúan las diferentes escenas. En cambio, en el juego de construcción la acción dramática está mediatizada por los objetos. Esto le permite al niño asumir más de un rol (por ejemplo, cuando hace dialogar a dos muñecos, o hace el ruido del auto y del muñeco al que atrope la...), jugar "como si" mirara por encima de sí la escena que arma al jugar y construir escenarios que difícilmente aparecen en otros juegos (por ejemplo, zoológico, granja, estación de bomberos o de servicio, etc.) (Sarlé y Rosas, 2005).

- Por otra parte, como el niño es quien decide y define cómo va a jugar en ese tiempo, el maestro amplia el grado de libertad en la elección y acompaña ésta a fin de que los niños puedan ir resolviendo, a su ritmo y elección, las tareas que se propone.
- Dado que atiende simultáneamente a todos los sectores, la participación del maestro es esporádica, es decir, en la medida en que los niños lo invitan a hacerlo (por ejemplo, le llevan un mate para que tome mientras está en otro rincón).

3.3. Dramatización

En la mayoría de los libros de literatura (Pizarro y Bembhy, 1996; Cervera, 1984; Fraure y Lascar, 1981), se llama juego dramático a situaciones como las que sigue:

Situación 39

En una sala de 5 años, la maestra les narró el cuento "Clarita se volvió invisible" (Graciela Montes, 1989). Una vez comentadas las travesuras de Clarita, la maestra preguntó:
Maestra: ¿Se animan a que hagamos una parte del cuento? ¿Quién quiere ser Clarita?
Varias nenas gritan "¡yo!". La maestra nombra a Eugenia.
Maestra: ¿Y qué parte hacemos?
Juan: Cuando se hace invisible.
Maestra: Bien, pero ¿qué parte?
Amalia: Ya sé. Cuando agarra los huevos y asusta a la mamá.
Verónica: (riendo y haciendo ademán de caerse). Y la mamá se cae en la silla.
Maestra: Entonces, necesitamos también una mamá. ¿Quién quiere? (Amalia resulta elegida).
La maestra hace sentar a los niños como si "fueran al cine" y llama a las dos niñas y les indica que busquen algunos materiales. Eugenia busca una toalla de su mochila y toma dos bloques de construcciones. Amalia corre a la casita y trae el cucharón y una olla.
Maestra: Bien, comenzamos. (Comienza a leer del cuento el fragmento en donde Clarita se acerca a la cocina, toma los huevos y hace malabares.) ¿Dónde está Clarita? ¿Y la mamá? ¿Cómo tienen que hacer?
Eugenia se pone la toalla sobre la cabeza y en silencio mueve los brazos como "haciendo malabares". Amalia suspira fuerte y se deja caer en la silla. Todos aplauden. Algunos repiten el gesto de Amalia. La maestra les pre-

gunta si otros quieren hacer la escena. Se eligen otros dos nenes. Esta vez, Pedro quiere hacer de "papá" que se asusta.
Maestra: ... Entra Clarita. (La nena que hace de Clarita se acerca a Pedro.) Entonces el papá... (Pedro pega un grito y se cae al piso. Todos ríen.) ¡Qué susto este papá!

En este caso, la propuesta tiene aspectos semejantes y otros muy diferentes a los que vinimos describiendo. Probablemente, desde las descripciones dadas en este texto, no llamaríamos a esta actividad *juego*. La propuesta es "dramatizar" los sucesos narrados (acciones o acontecimientos) en el cuento recreando los personajes (Clarita y la mamá/papá) y el escenario (la cocina de la casa). La invitación se asemeja más a la *acción dramática propia del teatro* (con algunos que interpretan el fragmento del cuento y otros que lo observan como espectadores) que al *juego dramático* en el cual el maestro sólo define el tema, pero cuyo guión no está formalizado. Por su parte, el niño debe adecuar su acción, al personaje que interpreta tal como surge de lo escuchado. Pueden aparecer componentes personales pero hay un mayor ajuste a lo esperado por los "espectadores".

En cuanto a la atención del maestro, su preocupación está centrada en las posibilidades de interpretación del personaje y la reconstrucción del argumento o el fragmento elegido. Los gestos, las expresiones faciales, los tonos de voz que se utilizan, etc. son parte de los aspectos que son "mirados". Aun cuando el juego esté basado en la "improvisación", el objetivo está puesto más en la *interpretación dramática* (la actuación) que en la situación imaginada y la construcción sostenida del diálogo lúdico (lo que denominamos guión o *script*). En un "juego dramático" los niños no miran, por ejemplo, si Clarita "suspiró resignada" o si la mamá pegó un grito y se asustó. No se pone énfasis en el lenguaje corporal y gestual.

En términos de Caillois (1994) y dentro de los juegos que clasifica como *mimicry* (simulacro), la dramatización (que derivará en el teatro) se encuentra en el polo opuesto al juego simbólico espontáneo de los niños. Todos estos juegos tienen como soporte el medio imaginario, la posibilidad de ser "alguien distinto" de quien se es. Sin embargo, en este caso, lo que prima son las reglas propias del "código teatral" (Fraure y Lascar, 1981):

- Espacio de actuación: es el lugar en donde se actúa. La disposición de la escena está vinculada con la posibilidad de tornar visible la actuación.

Cuadro 5.2. Características del juego dramático según la forma en que se organiza la actividad

	En situación grupal	*En el rincón o sector*	*Como "dramatización"*
Tema	Se refiere a contextos sociales (reales o ficticios) propuestos por el maestro.	Responde a los temas y contenidos propuestos en la unidad didáctica, proyecto, o a situaciones de vida cotidiana (por ejemplo, rincón del hogar).	La propuesta es "dramatizar" más que jugar a dramatizar. Los temas surgen del argumento de un cuento, canción, obra, que los niños han escuchado o visto.
Argumento	No está formalizado. Se construye *durante* el juego.		Esta formalizado. Se *reconstruye* durante la dramatización.
Escenario lúdico	Toda la sala se "transforma" en escenario.	Hay un rincón o sector destinado.	Generalmente se dispone del rincón de intercambio donde puedan armarse dos grupos: actores y espectadores.
Materiales	Se construyen en función del escenario. Pueden utilizarse los materiales de los diferentes sectores de la sala para armar las diferentes situaciones de juego.	Son los propios del rincón. Se enriquecen en función del tema, contenido de unidad didáctica o proyecto que los niños están aprendiendo.	Los necesarios para recrear la situación a dramatizar.

Cuadro 5.2. (continuación)

En situación grupal		*En el rincón o sector*	*Como dramatización*
Niños	Todos participan asumiendo diferentes roles sociales según el tema.	Participan los que eligieron el rincón o sector.	Actores y espectadores. Esto supone dos modos diferentes de participación: actuar y mirar. No se puede obligar a actuar. El eje está puesto en la interpretación del personaje y la escena dramática.
Maestro	Participa del juego asumiendo diferentes roles según la necesidad.	Recorre los diferentes rincones. Participa en la medida en que los niños lo solicitan o a partir de la observación previa.	Selecciona el tema. Actúa como mediador entre los niños que representan la escena elegida y los que la observan. Parafraseando al teatro, podríamos decir que es el director de escena y el apuntador.

- Tiempo de actuación: duración y diferenciación de protagonismo (actor-espectador)
- La necesidad de actuar para los demás y junto con los "otros": la dramatización tiene un doble destinatario. Por un lado, el que comparte el momento de actuación. Por otro, el espectador que mira, observa y participa con su asentimiento y su emoción de la actuación.
- Interpretación del personaje o la escena dramática propuesta.
- El maestro es el "director" de la escena (el árbitro, moderador, mediador, letrista, entrenador, etc.).

Vamos a realizar una primera síntesis en estos tres primeros modos de organizar el juego en la sala a fin de poner de relieve sus semejanzas y diferencias en función de algunas categorías de análisis: tema del juego, forma en que se construye el argumento o guión, escenario lúdico y disponibilidad de materiales, actividades del niño y actividades del maestro.

Pasemos ahora a describir muy brevemente las características de los dos tipos de juego en los que el acento está puesto más en la intención del jugador que en el contenido escolar.

3.4. El juego libre como escenario del juego socio-protagonizado

Los juegos socio-protagonizados o simbólicos son los más comunes en los momentos del juego libre. En estos momentos, generalmente, los niños asumen papeles sociales familiares o de personajes de ficción (por ejemplo, de los dibujos animados). Al conocer los personajes y sus acciones, la sola mención del personaje crea el marco del juego (cfr. capítulo 4). Los niños no necesitan ponerse de acuerdo dado que comparten las reglas implícitas que subyacen a la acción representada (cfr. capítulo 1).

En estos momentos de juego es común observar cómo los niños modifican su lenguaje en función del personaje que interpretan. En el caso de las series o novelas es común escucharlos hablar de *tú* y utilizar palabras que no son comunes a la lengua coloquial (por ejemplo, "maldición"). El uso de tonos de voz y expresiones verbales acordes con el papel asumido es una evidencia más de la comprensión que los niños tienen del contenido del juego y los diferentes sentidos que van otorgándole a las escenas representadas.

En estos juegos, generalmente el maestro no interviene excepto cuando necesita poner un límite o resolver un problema práctico (por ejemplo, si los Power Ranger están dando patadas voladoras "peligrosas" o si se necesita mediar entre cuatro niñas que quieren ser el mismo personaje de las Chicas Superpoderosas). Son los niños los que eligen los temas del juego, los compañeros, los materiales o el escenario donde van a jugar. Sin embargo, como señala Litwin (2005), "*el tiempo del juego del alumno* (en el recreo) *constituye en el maestro el tiempo de la supervisión, de la ayuda, de la mirada adulta para favorecer mejores propuestas compartidas*". Es decir, en estos momentos, la mediación del maestro pasa por la "contemplación" expectante de la diversidad de situaciones sociales que los niños manejan (temas del conocimiento macrosocial que reflejan los medios de comunicación social); de los sistemas de alianzas y liderazgos; del modo en que los niños interpretan las normas y comparten sus juegos, entre otros aspectos.

3.5. Creación de situaciones ficcionales como recurso

En los capítulos anteriores hemos visto cómo el maestro utilizaba el juego como recurso ficcional cuando necesitaba organizar a los niños (cfr. situación 23, p. 120 y 20, p. 118) o cómo organizaba una actividad cotidiana desde un juego de "como si" a fin de trabajar contenidos vinculados con situaciones matemáticas como el conteo y la correspondencia biunívoca (cfr. situación 14, p. 103). En estos casos, el maestro inicia la propuesta y la sostiene hasta que logra los objetivos que se propuso (por ejemplo, calmar al grupo u ordenarlo). Se transforma en el líder natural que distribuye roles, asigna tiempos y crea el escenario a partir del relato que acompaña y sitúa la acción dramática. En este caso, la situación lúdica que el maestro crea pasa a ser el marco referencial o *mundo posible* que es representado y jugado desde ese contexto mental, situacional y lingüístico compartido.

La aparición del juego como recurso para captar la atención, reunir al grupo, ocupar un tiempo de espera, resolver una situación inesperada, caracteriza la relación entre los niños y los educadores específicamente en las salas de las escuelas infantiles. Este uso del juego, que en el capítulo 3 denominamos "textura lúdica", vuelve a poner de manifiesto la atmósfera

particular que se vive en las salas y la forma en que el juego subyace como subestructura a todas las tareas que allí se realizan.

4. UNA VUELTA MÁS... LA MEDIACIÓN DEL MAESTRO SEGÚN LA ESTRUCTURA DEL JUEGO

Retomando el objetivo de este punto, vamos a caracterizar la mediación del maestro según la estructura del juego. Con esto nos interesa poner de relieve la complejidad que supone la inclusión del juego en la escuela. En ciertas ocasiones, cuando se señalan las dificultades en el maestro por diseñar, participar o comprender los juegos infantiles, se pierden de vista las restricciones que la escuela y el formato escolar le imprimen a esta actividad. La estructura de la actividad –es decir, el modo en que se organiza al grupo, se deciden los espacios y la cantidad de niños por tarea, se torna visible la actuación de cada niño y se homogeneiza el producto esperado– genera un modo particular de mediación en el maestro.

Todas las situaciones que presentamos en este apartado corresponden a juegos que, en su estructura profunda, están anclados en la creación de escenarios y el respeto por las reglas implícitas a la situación jugada (roles, acciones, diálogos, etc.). Sin embargo, a diferencia del punto anterior, no es el tipo de juego el que condiciona la mediación del maestro sino la estructura que sostiene al juego.

Veamos en el Cuadro 5.3. la estructura en función de las variables de organización de la tarea para cada actividad y las particularidades que esto supone para la acción del docente.

Como surge del cuadro, la estructura de la tarea condiciona el tipo de mediación del maestro. Esto no significa que, por ejemplo, en el juego en el patio, el maestro no pueda jugar con los niños en un momento particular sino que, en ese tipo de tarea, por las características que ésta asume, la mediación del maestro se centra en observar y estar disponible más que en jugar o proponer juegos. Por otra parte, quién tenga la iniciativa en la propuesta y cuán visible sea la acción de los involucrados en ella, parecen ser las dos variables que más impactan en la definición del modo de mediación del maestro. Estas variables no son privativas de las situaciones lúdicas. Sin embargo, en ellas, no tenerlas en cuenta puede romper u obturar la creación del marco ficcional que particulariza al juego.

Cuadro 5.3. Organización de la tarea y mediación del maestro

	Juego libre como escenario para el juego simbólico	*Juego dramático en rincones*
Tamaño del grupo	En pequeños grupos o individual.	En pequeños grupos o individual según el sector.
Cantidad de tareas/ temas simultáneos	Múltiples.	En función del sector elegido. La tarea está orientada por el material disponible.
Elección de la actividad	A cargo de los niños.	A cargo de los niños con orientación del docente en el momento de la planificación del juego.
Visibilidad de los niños en la resolución de la propuesta	El juego es "privado", es decir, ocupa a los que están involucrados en él (pasa desapercibido para los que no participan a menos que interfiera con lo que otros están haciendo).	Dentro de cada rincón. En la evaluación final de la actividad, se suele "contar" cómo y a qué jugaron.
Mediación del maestro	Observa. Interviene a solicitud de los niños, resuelve problemas prácticos.	Interviene esporádicamente durante el desarrollo del juego. Selecciona los objetos y facilita la construcción de los escenarios.

	Juego dramático como dispositivo grupal	*Creación de situaciones ficcionales como recurso*	*Dramatización*
Tamaño del grupo	Toda la sala.	Toda la sala.	Toda la sala.
Cantidad de tareas/ temas simultáneos	Un tema para todo el grupo aún cuando se organicen diferentes escenarios paralelos y complementarios.	Un tema.	Dos tareas simultáneas: dramatizar y observar.
Elección de la actividad	El maestro define el tema, los roles disponibles, la duración del juego. Los niños colaboran en el armado del escenario y se distribuyen los roles.	El maestro.	El maestro. Los niños eligen participar en la tarea de dramatizar o ser espectador.
Visibilidad de los niños en la resolución de la propuesta	La acción de cada jugador es visible para el resto de los jugadores dado que la acción se construye con la participación de todos y la resolución de las acciones implicadas en cada rol asumido.	El maestro está al frente de la tarea y los niños deben responder a su propuesta. La no adecuación a esta solicitud es señalada y puesta en evidencia.	Doble rol: actor y espectador (interpreta y observa). La tarea es visible para todos. El que asume el rol actúa para sí y para los espectadores.
Mediación del maestro	Asume un rol. Participa del juego y sostiene el guión.	Define el juego, arma la situación ficcional y la desarrolla en el tiempo. Busca que el grupo se organice en torno a su propuesta.	Director de escena. Elige el tema. Distribuye tareas. Facilita la interpretación y la memorización del guión.